4. évfolyam 2. szám 2006. DECEMBER

képzés és gyakorlat

KAPOSVÁRI EGYETEM CSOKONAI VITÉZ MIHÁLY PEDAGÓGIAI FŐISKOLAI KARÁNAK FOLYÓIRATA

A TARTALOMBÓL

HARMINC ÉVRE EMLÉKEZVE

A HALLGATÓK SZEMÉLYISÉGÉNEK MOZGATÓERŐI

A DIFFERENCIÁLÁS LEHETŐSÉGE A SZÖVEGÉRTÉS–SZÖVEGALKOTÁS KOMPETENCIATERÜLETÉN

A PEDAGÓGUSOK SZAKMAI SZEMÉLYISÉGÉNEK ÚJSZERŰ FEJLESZTÉSI LEHETŐSÉGE: A SZUPERVÍZIÓ

INTEGRÁLT OKTATÁS A NAGYBERKI ISKOLÁBAN

8

TARTALOMJEGYZÉK 2006 / 2

MÚLTUNKBÓL

1 *Kis Jenőné Kenesei Éva:* Harminc évre emlékezve
5 *Deli István:* Reflexiók a 30 éves főiskolai oktatás ürügyén
11 *Szabóné Gondos Piroska:* Óvodapedagógus szak a pedagógiai főiskolán

TANULMÁNYOK, ESSZÉK

16 *Ambrus Péterné:* A hallgatók személyiségének mozgatóerői
31 *Boronkai Dóra:* A differenciálás lehetőségei a szövegértés–szövegalkotás kompetenciaterületén
39 *József István:* A pedagógusok szakmai személyiségének újszerű fejlesztési lehetősége: a szupervízió

MŰHELY

42 *Tóth Istvánné:* Reális helyzetkép a pedagógusjelöltek nyelvi alkalmasságáról – 2006

KÖRNYEZETÜNK

46 *József István–Nagy Sándorné:* Integrált oktatás a Nagyberki Szász Endre Általános Iskolában

50 HÍREK

Képzés és Gyakorlat A Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kar folyóirata

Felelős szerkesztő, szakmai lektor DELI ISTVÁN. Szerkesztők PAÁL LÁSZLÓ, JÓZSEF ISTVÁN.
Tervezte BÓNA TAMÁS.
Felelős kiadó MOLNÁR LÁSZLÓ főigazgató
Kiadja a KAPOSVÁRI EGYETEM CSOKONAI VITÉZ MIHÁLY PEDAGÓGIAI FŐISKOLAI KAR, Kaposvár, Guba Sándor u. 40.
A szerkesztőség címe: Kaposvári Egyetem CSVM Pedagógiai Főiskolai Kar „Képzés és Gyakorlat"
Kaposvár, Guba Sándor u. 40.
ISSN 1589-519-x

Készült a Kaposvári Egyetem Művészeti Főiskolai Kar nyomdájában 500 példányban.

KIS JENŐNÉ KENESEI ÉVA

Harminc évre emlékezve

Már az előző tanév végén elhatározta a Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Karának vezetése, hogy 2006. szeptember 15. (péntek) lesz az a nap, amikor megünneplik főiskolává válásuk harminc esztendejét, a tanítóképzés főiskolai rangra emelésének jubileumát. Ezen alkalomból szeretettel vártuk azokat a kollégákat és munkatársakat, akik az elmúlt évtizedekben azért dolgoztak, hogy a kar sikeres működését mutathassuk be munkatársainknak, vendégeinknek. Az első tanév az 1975/76-os tanév volt, amikor elindítottuk a Kaposvári Tanítóképző Főiskola falai közt a tanítók főiskolai szintű képzését, amelyben az általános képzés bizonyos területeken szakkollégiumi képzéssel társult. A hallgatók két szakkollégiumot választottak, a pedagógia, könyvtár és népművelés közül egyet, illetve az ének-zene, rajz, testnevelés, orosz és technika közül választották ki második szakkollégiumukat.

A plenáris ülés megkezdése előtt a hallgatók megkoszorúzták névadónk, Csokonai Vitéz Mihály emléktábláját, amelyet *Weber Klára* szobrászművész készített. A hagyományőrzés szellemében megőrizte a kar Csokonai nevét, amelyet tanítóképzőként 1989-ben vett fel. Az emléktáblát is áthelyeztük az új oktatási épületbe, amelybe 2004 novemberében költöztünk át a Bajcsy-Zs. utcai épületből. Az emléktáblánál *dr. Leitner Sándor* rektorhelyettes az önálló intézmény, majd a kar első főigazgatója köszöntötte a vendégeket. Röviden szólt az 1950-től megtett hosszú útról, az 1977-ben létesült, és 1990-től önállóvá váló Szekszárdi Kihelyezett Tagozatunkról is.

Az ünnepség keretében *Kis Jenőné dr. Kenesei Éva* főigazgató-helyettes bevezető gondolatai után *Horn Péter* akadémikus rektor köszöntötte a rendezvény résztvevőit. Egyebek között elmondta: harminc év nagy idő egy ember életében is, egy intézményben ennyi idő alatt nagy változások képesek megszületni. 1971-től Mezőgazdasági Főiskola, 1975-től Tanítóképző Főiskola kezdte meg működését Kaposváron, folytatva a felsőfokú intézetekben megkezdett munkát. Akkor még nem gondolta senki, hogy 2000 januárjától pedig a két intézmény bázisán való fejlődés eredményeként létrejöhet a Kaposvári Egyetem. Új Gazdaságtudományi Karral is büszkélkedhet intézményünk 2004-től, lehetőséget teremtve ezzel a fiataloknak ahhoz, hogy városukban, a régióban is minél több szakterületen szerezhessenek felsőfokú, egyetemi végzettséget. Természetesen ezért sokat kellett dolgozniuk elhivatott kollégáinknak, amelyet egy belső igény, a jó szándékú, eredményorientált tevékenység is motivált. Szólt a rektor az egyetem eddigi sikereiről, amelyet az országos rangsorok, kimutatások is egyértelműen igazolnak. Az ünnepséghez méltóan emlékezett meg dédapjáról – *Beőthy Zsolt* akadémikusról –, aki akadémiai székfoglalóját az alábbi gondolattal fejezte be. „Hálát adok az isteneknek, hogy tanítóvá tettek!" Ennél szebben nem lehet kifejezni ennek

a szakmának a szépségét, nagyságát, amelyre mindig szükség lesz, hogy egyetlen tehetség se vesszen el, hogy mindenki részesüljön az egész életét meghatározó, elindító alapképzésből. *Dr. Deli István* ny. főiskolai tanár a Tanítóképző Főiskola egykori vezetésében hosszú évtizedeken át dolgozó munkatárs a főiskola, a tanítóképzés történetéről szólt, majd *Szabóné dr. Gondos Piroska* főiskolai docens az óvodapedagógusok képzésének történeti alakulását mutatta be. (Mindkét előadást külön tanulmányban közöljük.)

Az Oktatási és Kulturális Minisztériumot *dr. Rádli Katalin*, a Felsőoktatási Főosztály osztályvezető-helyettese képviselte ünnepségünkön. A terület képviseletét hosszú évtizedek óta látja el, azt jól ismeri, így a változásokat bemutatatva érzékeltette a tanítóképzés múltját, jelenét és jövőjét.

Emlékeztetett bennünket a tanítóképzés és a tanárképzés folyamatos rivalizálására, amely bizonyos tekintetben az egymásra figyelésben megtermékenyítette a másik szakterületet is. Ma a közoktatásban kompetencia elvű képzés van, erre kell felkészíteni hallgatóinkat is. A jelen a tanító típusú szakember képzését erősítette meg, a nem szakrendszerű oktatásban felértékelődött a szerepe. Szólt arról a változásról is, amely az ország felsőoktatásának szerkezeti átalakításában a képzők helyét az egyetemi integráció keretei között látta biztosítottnak. Bemutatta az országos beiskolázandó hallgatói létszámaink alakulását az elmúlt évtizedek alatt, a képzés felfutásától napjainkig.

Hallgatói létszámok alakulása

Év	1959	1975	1980	2006	2007
Hallgatók száma	1900	5276	8400	2300	2000

A jelenlegi létszámon az államilag támogatott, első évfolyamra felvehető tanító, óvodapedagógus, gyógypedagógia és konduktor szakos hallgatókat kell érteni.

Szó esett a képzés tartalmi kérdéseiről is, a gyakorlati képzés mindig kiemelt szerepéről, a szaktárgyi struktúra közoktatásnak való megfeleltetéséről, az alapkompetenciák mellett megjelenő informatikai és idegen nyelvi képzésről. Kiemelten foglalkozott a kaposvári sajátosságokkal, a tanító szak mellett megjelenő oligofrén (tanulásban akadályozottak pedagógiája) szakos gyógypedagógusok képzésével, a négyéves képzés kísérleti jellegű kipróbálásával, a roma társadalom ismerete szakirányú továbbképzési szak kidolgozásával, a további képzési kísérletekkel, a kommunikátor–, a könyvtárosképzés tanító szakkal való „párosításával". Napjaink kihívása megőrizni helyünket, hagyományainkat a többciklusú lineáris képzésben a pedagógusképzési területen, a tanítóképzés sajátosságaiban. Ugyanakkor a továbblépés lehetősége is megjelenik a pedagógia szakon való továbbtanulásban, elmélyítve azokat az ismereteket, amelyek egy professzionális, tudományos továbbképzéséhez nyitják meg az utat a kutatómunkára is elhivatott hallgatók előtt. Azok számára pedig, akik egy szakmai, gyakorlati területet elhivatottabb ismerői szeretnének lenni, továbbra is nyitva áll az alapképzés után a szakirányú továbbképzések rendszere.

A Pedagógiai Főiskolai Kar jelenét Kis Jenőné dr. Kenesei Éva főigazgató-helyettes mutatta be. A kar fő tevékenysége a felsőoktatás. Az alábbi táblázat jól szemlélteti a hallgatói létszámok alakulását 1997-től a Kaposvári Tanítóképző Főiskolán, 2000-től a Pedagógiai Főiskolai Karon, és 2004-től a Művészeti Főiskolai Karral való megoszlásban.

Három képzési területen oktatunk a Pedagógiai Karon: a pedagógusképzési, a bölcsészettudományi és a társadalomtudományi képzési területen. Három szinten folytatunk képzést: a felsőfokú szakképzések, az alapképzések és a szakirányú továbbképzések szintjén nappali és levelező tagozaton. Ennek megfelelően szakjaink: *csecsemő- és kisgyermeknevelő-gondozó, idegenforgalmi szakmenedzser, ifjúságsegítő, képzési szakasszisztens, titkárságvezető felsőfokú szakképzések; andragógia (a korábbi művelődésszervező), gyógypedagógia, informatikus könyvtáros, magyar, óvodapedagógus, tanító szakos alapképzések;* továbbá a jelentkezők számától függően *3-5 szakirányú továbbképzést* is évről évre elindítunk a diplomával rendelkező szakemberek részére. Ezeket szakokat, több szakiránnyal, a bolognai rendszerű, többciklusú, lineáris felsőoktatási koncepciónak megfelelően alakították ki, az országban hasonló képzést folytató intézményekkel történő konzorciális együttműködésben. Hallgatóink az EU országaiban *(Ausztriában, Belgiumban, Németországban, Nagy-Britanniában, Hollandiában, Norvégiában)* részképzéseken vesznek részt, az ERASMUS csereprogram keretében az oktatói mobilitásba is aktívan bekapcsolódtunk. Hazai intézményekkel is intenzív a képzési kapcsolatunk, tanárképzésben a *Berzsenyi Dániel Főiskolával*, hitoktatóképzésben a *Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskolával*, képzések kihelyezésében pedig a pécsi *Comenius Szakközépiskolával* van együttműködési megállapodásunk.

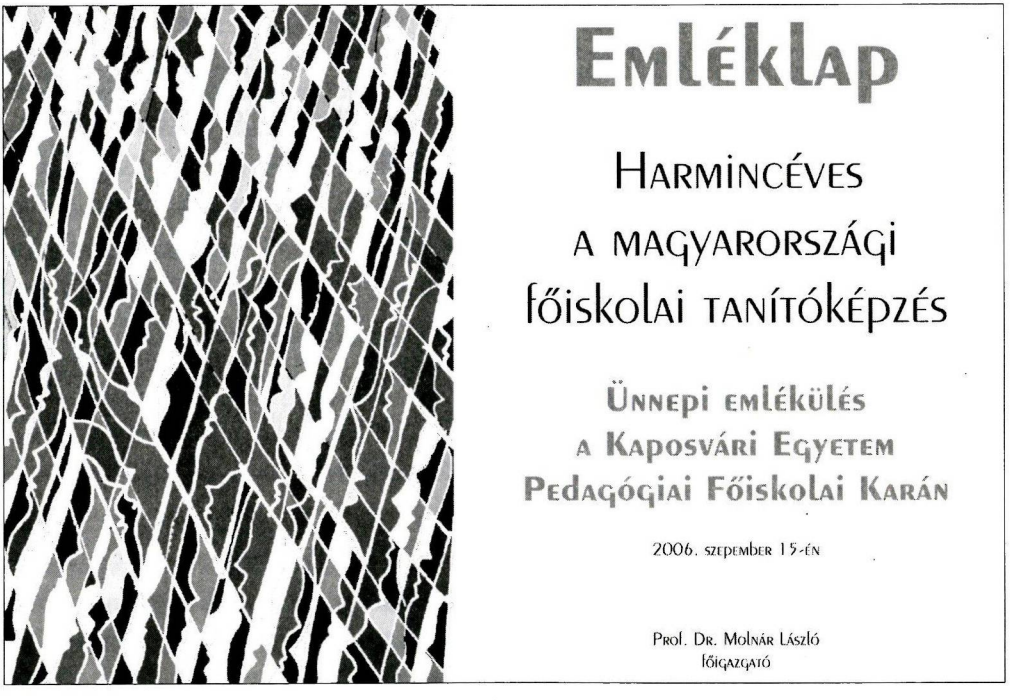
A kar oktatói állománya kilencven közalkalmazottból áll, mellette 50–70 óraadó vesz részt az oktatásban. A feladatoknak való megfelelés kritériumait törvények, előírások szabályozzák, amelyeket az akkreditációs eljárásokban vizsgálnak. Az oktatói karban egyre több minősített fiatal oktatóra van szükség, a néhány „iskolateremtő" tapasztalt oktató, kutató mellett. Rendkívül heterogén a tudományági tevékenysége oktatóinknak, amely összefügg azzal, hogy sok, egymástól eltérő szakot működtetünk, és az egyes szakokon sok diszciplína oktatására van szükség. Ezáltal inkább elkülönült, más intézményekhez kapcsolódó kutatómunka folyik karunkon. A közeljövő feladata kell legyen, hogy néhány kutatóműhely is kialakuljon, amelyek jól készítik majd elő a karon működtethető mester szakokat, és a pedagógiai-neveléstörténeti doktori iskola megvalósulását. Oktatóink saját szakterületüknek megfelelően rendszeresen dolgoznak az ország különböző doktori iskoláiban, aktív publikációs tevékenységet folytatnak, hazai és nemzetközi pályázatokban vesznek részt, tudományos szervezetekben dolgoznak, a tudományos közélet meghatározó szakemberei. Saját tudományos munkájuk mellett kiemelt szerepet tulajdonítanak a hallgatók tudományos diákköri tevékenységének, a művészeti, tanítási versenyeken való rendszeres szerepléseknek, megmérettetéseknek.

A kari szervezet a közelmúltban alakult át, a 15 kisebb tanszékből mindössze nyolc nagy tanszék jött létre. A szervezeti átalakulás még nem fejeződött be, de a közeli jövőben az intézményi szervezeti átalakulással egy időben mintegy tíz nagy tanszéki szervezet működtetése látszik célszerűnek. A kar szervezeti egységébe tartozik három közoktatási intézményünk is,

a hallgatók gyakorlati képzését ellátó *Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium*, a *Gyakorló Óvoda* és a *Pedagógus-továbbképző és Szolgáltató Intézet*. A kar szolgáltató tevékenységei közé tartoznak felnőttképzéseink, tanfolyamaink, nyelvvizsgáztatási tevékenységünk, szaktanácsadási, szakértői, szervezési feladataink.

Bejezésül Dr. Leitner Sándor a Kaposvári Egyetem rektor-helyettese, a Művészeti Főiskolai Kar főigazgatója, a Kaposvári Tanítóképző Főiskola, majd 2000. januárjától a Pedagógiai Főiskola Kar első főigazgatója mutatta be intézményünk fejlődését, elsősorban az új Művészeti Karra koncentrálva. Megemlékezett a tanítóképző volt vezetőiről, akik a tanítóképzés, a kaposvári intézmény sikeréhez életművükkel hozzájárultak. Az évtizedek alatt sok szak épült hozzá a tanítóképzéshez, amelynek hatására létrejöhetett 2004 nyarán a Művészeti Főiskolai Kar, és szeptember 1-jétől megkezdődhetett az oktatás a kommunikáció, a rajz–vizuális kommunikáció, a színész, a látványtervező, a fotóriporter–képszerkesztő szakokon. Sok türelemre, közös munkára volt szükség ahhoz, hogy ez megvalósulhatott Kaposváron. Amikor mindenki keresi a helyét a felsőoktatásban, csak az összefogás, az egymásra való odafigyelés hozza meg a kívánt eredményt. Az új társadalmi helyzet kihívásaira választ kell adni, előre látva, gondolkodva kell építeni saját jövőnket, mert csak így élhetünk meg 5–10–15 év múlva is a felsőoktatás piacán. Kell mernünk nagyokat álmodni, majd felépítve stratégiánkat lépésről lépésre törekedni kell annak megvalósítására. Ezt tesszük napjainkban is, amikor a művészeti és a művészetközvetítő szakjaink új megmérettetésén, akkreditációján dolgozunk. Nem túl távoli álmaink között pedig egy művészeti Doktori Iskola alapjainak lerakása és megvalósítása szerepel.

Ezután a program egy kis fogadással folytatódott, amelyet az új intézmény megtekintése követett, és a tanszékeken szűkebb körben folytatott beszélgetésekkel zárult rendezvényünk.



DELI ISTVÁN

Reflexiók a 30 éves főiskolai oktatás ürügyén

1975-ben az 1974. évi 13. sz. törvényerejű rendelet alapján főiskolává vált az 1959-ben létrejött Kaposvári Felsőfokú Tanítóképző Intézet. A főiskolai szinten való tanítóképzés igénye hazánkban már régen megfogalmazódott. 1848-ban (amikor még törvényesen egységesen működő iskolarendszer sem volt) az Egyetemes Tanítógyűlés követelte a felsőfokon való tanítóképzést. A 19. század végén neves pedagógusok, ismert szakmai szervezetek szállnak síkra a tanítók felsőfokú (akadémiai) képzéséért. A 20. században meg is születik az első akadémia (1938-ban), ami azonban nem tudott kiteljesedni (hiszen két év után megszűnt). Pedig ezzel már – viszonylag korán – felzárkózhattunk volna az európai élvonalhoz. (Ismert, hogy Svájcban – Genfi kantonban pl. – már az 1930-as évek elején hároméves főiskolai képzésben részesültek a tanítók.)

Az oktatás fejlődésében azonban általában lassú volt a fejlesztés üteme. Gondoljunk csak arra, hogy közel nyolc évszázad telik el, amíg a „normaiskola-együttesben" (1775-ben) megszerveződik a tanítók képzése. Ettől az időponttól a tempó ugyan némileg felgyorsul. A rendszerbe szervezett tanítóképzésig (az Eötvös-féle törvényig és annak megvalósításáig) már „csak" közel negyven év telik el az 1938-as akadémia létrehozásáig, és két évtized /pontosabban 21 év/ a felsőfokú tanítóképzés megszervezéséig.) Ha Ady megérhette volna, nyilván élőszóban üdvözölte volna, hogy „... *végtére szegény Magyarország*" megkapja „*a felszabadító magyar tanítót*" – igaz, még csak félúton járva a törvényesen is főiskolai szintű tanítóképzéshez. Tegyük hozzá tárgyilagosan, hogy a „felemás" felsőfokú tanítóképzés azonban jó előiskolája volt a törvényileg legitimizált főiskolai képzésnek.

Milyen indokok és társadalmi körülmények játszottak közre a főiskolai szintű tanítóképzés megteremtéséhez?

Az emlékülésen való felszólalás nem alkalmas az indokok teljes feltárására és részletes elemzésére. Inkább kiemelni tudunk néhányat az indokok sokaságából. Ilyenek pl.:

1. Ismert, hogy 1956 után a társadalom életét jelentős mértékben át- meg átszövik a különféle párthatározatok, amelyek a törvények szellemét, tartalmát is meghatározzák. Különös figyelmet szentel az akkori pártirányítás az oktatás, a nevelés ügyének. A tanítóképzés, amely a felnövekvő nemzedék és rajta keresztül a szülők számottevő hányadára kihatással volt, külön figyelmet „érdemelt." Az 1972-es párthatározatban ezt nyomon is követhetjük. Megfogalmazódik a felismerés, a politikai akarat, hogy az általános iskolai nevelésre különös figyelmet kell fordítani. Később erre alapozva: a tanítókat arra kell felkészíteni, hogy maguk is szilárd materialista világnézettel kerüljenek ki az iskolákba. De ne csak ismereteik legyenek – úgymond – szilárdak, hanem tovább is tudják adni azokat.

2. Az előbbi „vezéreszmének" kell alárendelni az oktatás tartalmát a tanítóképzőkben is. Új tárgyakat kell bevezetni – többek között: ideológiai tárgyakat, közoktatás-politikát, úttörővezetést. Szakkollégiumi rendszert kell beiktatni, hogy az alsó tagozat egyes tárgyait magasabb szinten legyenek képesek oktatni, majd a felső tagozaton is tudjanak dolgozni. Tehát olyan tantervet kell készíteni, amelyben a tananyagtartalom és annak ideológiai kisugárzása a hatékonyabb nevelést szolgálja.

3. Evidensnek látszik, hogy az előbbi – és még részletesen ki sem fejtett – „szükségletek" minél felkészültebb tanítót feltételeznek.

4. A jól (jobban) felkészített tanító-igény feltehetően újabb megvilágítást kap abban az európai folyamatban, amely akkoriban úgy fogalmazódott meg, hogy egy ország humán erőforrásának minősége jelentős mértékben függ attól, hogy a szakemberállomány iskolai végzettsége milyen szintű. Pl. Dániában 28%, NDK-ban 24,5%, Ausztriában 16,9% volt akkor a 20–24 éves népességnek főiskolai-egyetemi végzettségű. Nálunk az 1978/79-es tanévben a felsőoktatásban 105 926 fő tanult, vagyis az előbb jelzett korosztály 11,2%-a. Ebben az összehasonlításban már a tanítóképző főiskolák hallgatóinak adatai is szerepelnek, de igen alacsony arányban.

5. Ugyanis: a felsőfokú tanítóképzés megszervezésekor (1959), az akkor tizenegy felsőfokú intézményben mindössze pár száz hallgató tanult, miközben az országban jelentős tanítóhiány kezdett kialakulni. A kaposvári intézet adatai szerint 1962 és 1976 között nappali tagozaton átlagban 79 fő, levelező tagozaton 39 fő tanult – tehát évenként átlagban 118 végzett hallgatót engedtünk ki.

Mit hozott tehát Kaposváron a főiskolává fejlesztés?

1. Mérföldkőnek számít az 1975-ös esztendő:

a) Az intézmény jogi státuszának szempontjából. Korábban a köztudatban, de gyakran főiskolai, egyetemi körökben is értelmezési zavarokat okozott a „felsőfokú" jelző. Akkor: nem is középiskola, nem is főiskola – „valahogy így" – volt a válaszunk. „Félúton a főiskola felé".

b) Egyértelművé vált az oktatói státuszrendszer. Korábban: minden oktató „intézeti tanár" volt. Ezt végképp nem értették a kívülállók. Hol arra gondoltak, hogy a tanerők annyira jól felkészültek, hogy nem lehet különbséget tenni köztük e tekintetben, hogy egyszerűen „középiskola ez, csak másképp nevezik" – mondták többen. Az oktatói testület a főiskolai státuszban persze erősen differenciálódott, aminek következtében viszont az derült ki, hogy az intézmény (Kaposváron) az „adjunktusok" főiskolája, mert az oktatói kar 75%-a adjunktusi, tanársegédi, 22%-a docensi, tanári „rangot" kapott. Ez az arány a létszámnövekedéssel is pár évig megmaradt – még 9 év múlva is kb. hasonló volt. A kialakult tanszéki rendszer ugyanis világos követelményrendszert vont maga után, aminek a lényege a tudományos teljesítmények alapján való előmenetel.

2. A főiskolai státusz jelentős mennyiségi növekedéssel járt.

a) 1975-ben Kaposváron egy év alatt 13 új oktató kezdte meg a munkáját. Sajnos „kész", tudományos felkészültségű oktatót keveset lehetett beállítani, ambiciózus fiatalt azonban többet. 1984-ben már 7 tanszéken 74 oktató dolgozott.

b) Ugrásszerűen nőtt a hallgatói létszám. 1977 és 1984 között évente a nappali és levelező tagozatra átlag 360 hallgatót vettünk fel.

c) A létszámnövekedés obligát módja volt abban az időben a „tagozatok" létrejötte. Kaposvár 1977-ben nyitott egy kihelyezett tagozatot Szekszárdon, ahol évenként több mint 70 hallgató végzett (míg 1990-ben a tagozatból önálló főiskola lett – az Illyés Gyula Pedagógiai Főiskola).

3. A főiskolává válás természetesen az infrastruktúra impozáns gyarapodásával is együtt járt. Ennek legékesebb bizonyítéka az a környezet is, amely most (már az integráció után) körülvesz bennünket.

4. A tanítóképző főiskolává fejlesztésének talán a legfőbb „hozadéka", hogy mind Kaposváron, mind Szekszárdon a megye és a város főiskolai – egyetemi intézményekkel való gyarapodásának, illetve megteremtésének a bölcsője volt. A megyék, az érintett városok művelődésének, kulturális és tudományos életének jelentős tényezőivé váltak, ma már nélkülük, illetve bővült, megváltozott funkciójuk nélkül e városok elképzelhetetlenek.

A főiskolai szintű oktatás első tanterve

Meg kell említeni, hogy a főiskolai (korábban felsőfokú) tanítóképzés egyik permanens és allergikus gondja a tanterv. Mivel a tanterv a tanítók számára előírt általános, szakmai, módszertani műveltség törvényesített foglalata, a mindenkori tantervek állandó gondjává vált a tantervi tartalommal összefüggő struktúra. Így volt ez az 1976. szeptember 1-én életbe lépett tantervvel is, amely egyébként a felsőfokú tanítóképzés ötödik tanterve volt (1959 óta). Mik jelentették a strukturális problémákat? A korábbi és az 1976-os tanterv tantárgyait, stúdiumait figyelembe véve hat tartalmilag egy-egy strukturális egységet képező tantárgycsoportot lehet megkülönböztetni.

Ezek:

1. Az ún. ideológiai, politológiai tárgyak
2. A pedagógiai és pszichológiai elmélet tárgyai.
3. A szakismereti (az általános iskolai tárgyakat „lefedő" és azokra „rálátást" biztosító tárgyak (anyanyelv, irodalom, matematika, természetismeret és az ún. készségtárgyak – ének-zene, vizuális kultúra, egészség- és testnevelés kultúra, technikai kultúra) és hol ezekkel együtt, hol külön kezelt módszertani kultúra.
4. Az egyéb (általában általános műveltséget gyarapító) tárgyak (pl. idegen nyelv).
5. A speciális szakmai műveltséget gyarapító – hol kötelezően választandó, hol szabadon választható–fakultatív tárgyak.
6. Végül: az összes előbbi ismeretek alkalmazását, felhasználását feltételező gyakorlati képzés.

Az egyes tantervek a mindenkori tapasztalatok és új szükségletek alapján elsősorban az előbbi strukturális egységek közti arányok változtatásával próbálták a mindenkori tanítói szerepkörre felkészíteni a leendő tanítókat.

Az 1976-os tanterv a megelőzőekhez viszonyítva struktúrájában nem változott, azonban az egyes tantárgyi egységek között lényeges változtatásokat hajtott végre. Jelentősen csökkentette a félévekre megszabott óraszámot – különösen az előző (1973-as tantervhez viszonyítva), növelte az ideológiai strukturális egység arányát – minden eddigi tantervhez viszonyítva ekkor volt e tantárgyak aránya a legmagasabb (11,7%) –, viszont csökkentette a pedagógiai, pszichológiai blokk részesedését 12,8%-ra, ami az összes eddigi tantervben ennél

magasabb volt. Jelentősen csökkent – 41,5%-ra – a szakismereti tárgyakra fordított óraszám, ez volt eddig erre a blokkra fordított legkevesebb óraszám. Viszont az eddigi legmagasabb óraszámot fordította a gyakorlati képzésre (21,7%-át az összes óraszámnak) és a fakultatív, illetve szakkollégiumi képzésre (17,6%).

A tanterv tehát nem jutott túl a felsőfokon való tanítóképzés néhány akut dilemmáján. Ilyenek pl. **a)** Mekkora jelentőséget tulajdonítsunk az ún. ideológiai (filozófiai, társadalomelméleti, etikai és más) diszciplínáknak, stúdiumoknak, és főleg hogy „forgassuk be" ezt a tudást a gyakorlati pedagógiai munkába – különös tekintettel az alsó tagozatos oktatásra? **b)** Hogy kezeljük az érettségizett és a főiskolára felvett fiatalok középiskolából magukkal hozott ismereteit? Mennyi mozgósítható ebből a tudásból a gyakorlati felkészülés (gyakorlati képzés) folyamatában, mennyit kell az alsó tagozatos tantervi ismeretek feldolgozásához ebből a tudásból célirányosan újra felhasználni, egyáltalán: lehet-e úgy szakmódszertant tanítani, ha bizonytalanok az adekvát szakmai ismeretek? **c)** Lehet-e tudatos gyakorlást, majd szakmai tevékenységet megkövetelni, ha labilisak a pedagógiai, pszichológiai elméleti alapok? d) Szorosan összefügg ezzel, hogy célszerű-e hiányos és nem gyakorlatra orientált elméleti oktatásra viszonylag magas óraszámban gyakorlatot szervezni? „Rutint" adjunk a hallgatóknak vagy procedurális (azaz tudatos alkalmazni képes) tudást követeljünk tőlük?

Egy emlékülés nem alkalmas fórum arra, hogy részletekbe menő elemzést végezzünk. Összbenyomásunk az lehet az első főiskolai tantervről, hogy csak részben oldotta meg azt a feladatot a tantervkészítés terén, amit egy főiskolai szinten folyó tanítóképzéstől elvárhattunk volna. Ugyanakkor megfogalmazott olyan intenciókat, amelyek a jövőbe mutattak. (Pl. a gyakorlati képzés jelentőségét fokozó, az elméleti oktatás racionalizálását átgondoló, a tanító és a „szakos" pedagógus „egyesítését" szorgalmazó intenciók).

Publikáció, kutatás

A főiskola komplex tevékenységében megkülönbözetett figyelem, kíséri az oktatók publikációs tevékenységét, azaz a társadalmi környezetben és a szakmai körökben való megjelenését. Mivel a főiskola, mint egy magasabb minőség lényegében nem attól nyeri el legitimitását és rangját, hogy törvényileg annak nyilvánítják, hanem azáltal, amit és amilyen minőségben oktat, illetve azáltal ahogy a környezetében és a szakmai fórumokon alkotójává és képviselőjévé tud válni szakmai projekteknek, programoknak. A nyilvánosság előtt való megjelenés éppen ezért úgy értelmezendő, mint egyik mutató a főiskola funkcióinak a realizálásában.

De mit „mutat" a publikációs tevékenység általában és a mi főiskolánkon különösen? Megmutatja ez intézmény tudományos potenciálját – feltételezve azt, hogy a publikációs tevékenység szoros összefüggésben van a tudományos munkával. Megmutatja azt a teljesítménykondíciót, amely adott intézmény személyi állományára jellemző. Informálja a kívülállókat arról a teljesítmény-, érdeklődés-, tematikai skáláról, amely a publikációk alapján kimutatható. Következtethetünk a megjelent publikációk értékére, minőségére, gyakorlati hasznosságára abból, ahol (amilyen fórumokon, amilyen szakmai rangot képviselő információhordozókban) megjelennek a publikációk.

Tehát: egy intézmény rangjának alakulását – a benne folyó oktatás minősége, gyakorlatra irányultsága, korszerűsége mellett – legalább ugyanilyan mértékben meghatározza és reprezentálja tudományos alapokon nyugvó publikációs tevékenysége.

Speciálisan a mi intézményünkre kitérve megállapítható, hogy a 30 év alatt olyan jelentős mennyiséggel van dolgunk, amelyet egy emlékülés keretében nem elemezhetünk részletesen. Az előbbi „szempontok" talán adnak némi támaszt egy részletes elemzéshez–értékeléshez. Itt csak utalni tudunk néhány tényre. Intézményünkben a publikációs termékeknek többféle változata van. Egy ilyen multidiszciplináris intézményben, mint a tanítóképző, különösen gondolni kell erre. Hiszen nyomtatott, az élőszóban és a művészet eszközeivel (ének, zene, festészet, szobrászat) publikált munkák egész sorát vehetjük számba.

Azt csak feltételezni tudom, hogy a főiskola oktatóinak publikációs tevékenysége jelentős mértékben összefügg az oktatói kar tudományos tevékenységével, művészeti tevékenységével. Áttekintettem ebből a szempontból az eredményeket. Szerencsére a megjelent publikációk egy jól használható nyilvántartási rendszerben nyomon követhetők, a mennyiségi áttekintés tehát viszonylag könnyű volt.

Az áttekintést periódusokra bontva végeztem (1959–1969; 1969–1983; 1984–1988; 1985–1995 közötti periódusokat különítettem el.) 1995-ig bezárólag az intézmény oktatóinak összesen 5 157 publikációja jelent meg. (Publikációnak tekintve: monográfiákat, tudományos tanulmányokat, szakcikkeket, recenziókat, könyvismertetéseket -kritikákat, önálló és csoportos művészeti produktumokat). Megállapítható, hogy a főiskolává válást követő pár év (1976 és 1983 között) jól érzékelhető lendületet adott e tevékenységnek. Ebben az időszakban 640 publikáció jelent meg, és ez a kedvező irányzat folytatódik, mert a későbbiekben is évenként 230–290 publikáció jelenik meg a kaposvári oktatók tollából. 75%-uk jelentkezett nyilvánosságot érdemlő írással vagy művészeti produktumal.

Az 1989–1995 közötti – a főiskolává szocializálódás erősödésének – időszakáról „mintavételt" készítettem. Ebben az időszakban összesen 1617 publikáció jelent meg. (Forrás: 1989–1995 közötti publikációs jegyzék. L. Könyvtár). Az összes publikációból nyomtatott monográfiai mű 63, önálló művészeti alkotás, illetve kiállítás 52. A kettő együtt: 115, ami az összes publikáció 70%-át jelenti. Ez a 70% összesen 4 oktató munkája. Ebben az időszakban egyébként évenként 231 publikáció jelent meg, ami a korábbi időszak egyes periódusaihoz viszonyítva némi visszaesést mutat, majd az 1989–1995 közötti lendület is lelassult.

A részletesebb tartalmi elemzéssel arra tudnánk rámutatni, hogy a kedvezőnek mondható mennyiségi teljesítmény mögött figyelmet érdemlő tartalmi problémák fedezhetők fel. Így pl. 1989 és 1995 között az 5 oldal alatti írások aránya viszonylag magas: 20%, de a szóban előadott előadások száma is 17%. Ha tehát a mintában szereplő időszak együtt vizsgáljuk, az derül ki, hogy:

a) a monográfia az önálló kiállítások aránya:	7%
b) a kisterjedelmű írások, cikkeké	20 %
c) az előadásos „publikáció"	17 %
Mindez összesen:	44 %

A szakcikkek, tanulmányok, oktatási segédanyagok, recenziók aránya pedig 56%. Ha azt feltételezzük, hogy a publikációs tevékenység valamilyen tudományos kutatással természetes módon összefüggő eredmények bemutatása, akkor fel kell tételeznünk azt is, hogy ez a kutatás–publikáció kapcsolat laza. Érdemes lenne tehát ezt az összefüggést alaposan megvizsgálni.

Az is figyelmet érdemel még, hogy milyen „csatornákon" jelentkeznek a kollégáink. E tekintetben vezetnek a különböző módszertani folyóiratok, kisebb arányban az országos szaklapok (Felsőoktatási Szemle, Magyar Pedagógia, Új Pedagógiai Szemle), de jelentős közlési helyek a különféle megyei kiadványok.

Kevés publikáció jelenik meg a mindennapi műhelymunka (oktatás módszertan a felsőoktatásban, illetve a tanítóképzésben, tantárgyfejlesztő tevékenység vagy tantervi kutatások köréből).

A kutatás–publikáció kapcsolatban való minőségfejlesztés tere tehát igen gazdag lehetőségeket rejt még magában. Arról nem is beszélve, hogy tornyosulnak előttünk az Európai Unióhoz tartozásból eredő problémák, vagy olyan napirenden lévő gondok, mint az ún. kompetencia-alapú tanítás, a tudás korszerűbb értelmezésének az igénye stb.

Az eltelt 30 év alatt megjelent publikációk mennyisége – mondhatnánk – imponáló. Alaposabb műfaji, tartalmi elemzés, a közlési helyek nyilvánosságot reprezentáló értékének az elemzése a minőség befolyásolása érdekében célszerű lenne.

SZABÓNÉ
GONDOS PIROSKA

Óvodapedagógus szak a pedagógiai főiskolán

1. A SZAK KIALAKULÁSÁNAK TÖRTÉNETI ÁTTEKINTÉSE

A Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskolán az 1982/83-as tanévben kezdődött levelező tagozaton a felsőfokú óvóképzés Somogy, Tolna, Baranya és Zala megye óvodai szakemberigényének kielégítésére, amelyet a Dunántúl akkor egyedüliként működő óvóképző intézete (Sopron) nem tudott teljesíteni kellő számban. 1984-ben a szekszárdi kihelyezett tagozat vette át az óvónők képzését, de ez a változás a megközelítési nehézségek miatt kedvezőtlenül érintette a somogyi és a zalai hallgatókat. Így a következő szeptembertől újra indult a kaposvári felsőfokú óvóképzés. Az 1980-as évek közepére a pedagógusképző intézmények profilszélesítő elgondolásai között szerepelt a kisgyermek- és kisiskoláskorra való felkészítés közelítése. Ekkor indult az ország egyes tanítóképző főiskoláin a nappali tagozatos óvónőképzés. Ebben a fejlesztő munkában *Schablauerné dr. Kertész Katalin, dr. Bóra Ferenc, dr. Lukács József és dr. Látos Dezső* vettek részt. A szakmai tárgyakat a város egyes óvodáinak kiváló felkészültségű óvónői oktatták.

A levelező felsőfokú óvóképzésben szerzett szakmai tapasztalatok alapján az 1987/88-as tanévben főiskolánk egy tanulócsoportban hároméves képzési idejű , főiskolai szintű óvodapedagógus-képzést indított, megelőzve az óvóképzés általános főiskolai szintre emelését.

A főiskolai képzési programot – az óvóképzés korábbi tantervének, jó hagyományainak, az egyes intézmények segítségének felhasználásával – helyileg alakította ki a főiskolai oktatók testülete.

Törekedtünk a tanítóképzéssel való célszerű integrációra: a társadalomtudományi, nyelvtudományi, idegennyelvi képzés kezdettől együtt zajlott. A pedagógiai és pszichológiai tantárgyakban is a személyi feltételektől függően törekedtünk az együtt tanításra, s csak az életkornak megfelelő ismeretek elsajátítása történt külön szemináriumon vagy előadás keretében. Az óvodapedagógiai szaktárgyakat (báb, játékpedagógia, tantárgy-pedagógiák) külön tanítottuk a szakon. Felhasználtuk a főiskolánkon folyó oligofrénpedagógiai szakkollégium tapasztalatait is: gyógypedagógiai alapismereteket az első évtől kezdve oktattunk, megelőzve ezzel a differenciáló pedagógia hivatalos bevezetését az óvóképzés tantervébe.

A főiskolai rangra emelkedéssel egy időben a levelező képzést megszüntettük: 1989-től egészen az 1993-as Felsőoktatási Törvény megjelenéséig csak nappali tagozaton folytattunk óvodapedagógus-képzést.

Megfelelő infrastruktúrát jelentett főiskolánk gazdag könyvállománya és technikai felszereltsége. A gyakorlati képzés magas színvonalú megoldását a városi tanács, majd az önkormányzat által rendelkezésünkre bocsátott óvodák, illetve óvodai csoportok tették lehetővé

szerződéses viszonyban. A feladatra vállalkozó óvónők a főiskolán kidolgozott gyakorlati képzési útmutató segítségével végezték munkájukat, rendszeres műhelymunkát folytattak a hallgatókkal végzett gyakorlati képzés támogatására.
Folyamatos belső fejlesztéssel kialakítottuk a szak oktatói hátterét, törekedve arra, hogy a szakmai tárgyakat óvónői képesítéssel (is) rendelkező kollégák tanítsák.

II. AZ 1993-AS KÖZOKTATÁSI TÖRVÉNY UTÁN

Megnövekedett a kereslet a szak iránt. A pályán dolgozó nagyszámú képesítés nélküli diplomához segítése érdekében 1994. február 1-jétől esti tagozaton is elindítottuk a képzést, kizárólag olyan óvónőként dolgozók részére, akik óvónői szakközépiskolában érettségiztek. Az oktatás a részükre készített képzési program szerint folyt minden csütörtök déltől szombat délig.
A nappali tagozaton a felvételizők magas száma miatt két hallgatói csoportban történt a képzés 1993–96 között. Kísérleti jelleggel 1997–2001-ben négyéves, óvodapedagógus–tanító kétszakos képzés zajlott, amelyben 25 fő vett részt.
Külső igényekre indítottuk el az óvodapedagógusi kiegészítő képzést tanítói diplomások részére 1992. szeptemberében, ami növelte az elhelyezkedési esélyeket.
1995. szeptemberétől ismét meghirdettük a levelező képzést az óvodapedagógusi szakon. Az érdeklődés magas száma miatt az évfolyamon két csoportot szerveztünk: Kaposváron és pécsi kihelyezett képzési központban oktatjuk a hallgatókat. Közös képzési porgrammal, a képesítési feltételek és követelmények maximális figyelembevételével folyik a munka a diplomák egyenrangúsága érdekében.
1996 őszétől a szakmai továbbképzés új formáját kezdtük el. A felsőfokú óvóképzőt végzettek részére két féléves óvodapedagógusi képzést szerveztünk, amely az alapdiplomával együtt érvényes betétlap megszerzését tette lehetővé. E képzési formából is két csoportunk működött: Egy Kaposváron és egy Pécsett.
Sikeres a gyakorló óvodapedagógusok körében a szakvizsgát is adó fejlesztési szakirányú továbbképzési szakunk.

III. A SZAK JELLEMZŐI

1. Általános célkitűzésünk...

... a 158/1994. (XI. 17.) Kormányrendeletnek és a bolognai folyamatnak megfelelő. 2005. nyarán sikeresen akkreditáltattuk a BsC típusú alapképzési programunkat, amellyel 2006. szeptemberében kezdtünk el dolgozni.

2. A szak struktúrája

A hallgatói összlétszám: kb. 300 fő nappali és levelező, valamint továbbképzésben részt vevő hallgató.
Oktatói létszám: 40 oktató tanít a szak tagozatain. A főiskola valamennyi tanszékéről 1–4 fő vesz részt a különböző stúdiumok tanításában. A levelező oktatásban szervezési okok miatt

külső oktató is dolgozik, megbízásos formában, a pécsi kihelyezett képzésünkben. Valamennyien szakirányú felkészültséggel rendelkeznek tantárgyuk oktatásához.
A gyakorlati képzés a tantervnek és az útmutatónak megfelelő formában történik: a nappali tagozatos hallgatókat a kar saját fenntartású gyakorlóóvodájában segítik a sokéves tapasztalattal rendelkező óvónők. A levelező hallgatók pedig külső óvodákban szerzik meg a szükséges gyakorlatot.
Az 1998-as kiváló minősítésű akkreditációt követően megalakult az önálló Óvodapedagógia Tanszék, amely a szak „gazda-tanszékeként" működött a 2006. évi átszervezésig.

3. A szak jelentősége a főiskola életében

Megítélésem szerint az elmúlt 20 év alatt az óvóképzés meggyökeresedett a főiskolán. Az oktatómunkában kölcsönösen táplálkozik egymásból a tanítói és az óvodapedagógusi szak. A főiskola súlya és jelentősége pedig tovább mélyült és szélesedett a szak által a régió pedagógusképzésében, továbbképzésében.
A pálya sajátosan női jellegéből adódóan, s a közoktatás változásainak kedvező alakulását remélve úgy vélem, kialakult hallgatói létszámunk a jövőben hosszú távon megtartható anélkül, hogy diplomás munkanélkülieket képeznénk tömegével.
Hallgatóink eredményesen vesznek részt az azonos képzésű főiskolák szakmai, sport, kulturális rendezvényein: ének–zene foglalkozási versenyen, országos népdaléneklési versenyen, kamarazenei találkozón, Országos Tudományos Diákköri Találkozón, alapítványi pályázaton.
Oktatóink rendszeresen kapnak meghívásokat, és eredményesen vesznek részt országos konferenciákon, tanácskozásokon, dolgoznak szakmai műhelyekben. Somogy, Zala, Baranya megye Pedgógiai Intézetei rendszeres előadásokat kérnek tőlük a gyakorló pedagógusok továbbképzésein.

4. A szak alkotó műhely jellegéről

Sajátos munkakörülményünk a „tanszékek közötti" állapot, illetve a fő szakmai stúdiumok folytán a Pedagógiai és Felnőttképzési Tanszékkel való „együttélés". A tanszékekkel kölcsönös az együttműködés: több év óta az óvodapedagógus kollégák is részt vesznek a tanítói szak oktatásában és a különböző tanítói rendezvényeken.
Szakunkon saját műhelymunka is folyik. Minden oktató tanul, képezi magát, folyamatosan ápolja külső szakmai kapcsolatait, illetve tudományos kutatómunkájuknak a szakon tanított stúdiumokra is van kihatása. Helyi tanterveinket, képzési programjainkat közös munkával készítjük el.
A hallgatók gyakorlati képzésének fejlesztésére rendszeresen működtetjük a szakvezetők, tantárgypedagógusok és az ún. elméleti tárgyak oktatóinak közös műhelyét. Itt tapasztalatcserékre, vitákra, előadásokra kerül sor, illetve alkalmanként más főiskolára – Sopron, Szarvas, Szekszárd, Hajdúböszörmény – szervezünk látogatást.
1999-ben sikeresen vettünk részt a Phare-pályázaton, amelynek eredményeként a szaktárgyak tartalma dúsult, illetve bevezetésre került a Multikulturális nevelés c. stúdium.
A 2000/2001-es tanévtől a hátrányos helyzetű, elsősorban cigány/roma gyermekek integrált

nevelésének elősegítése a szakmai képzés kiemelt feladata. A gyakorlat megismerésére kapcsolatot tartunk a Szentjakabi Óvodával, valamint a baranyai Alsószentmárton beás-magyar kétnyelvű óvodájával.

Akkreditált továbbképzéseink:
- szakvizsgát adó 4 féléves óvodapedagógusi,
- óvodapedagógusi fejlesztő szakirányú (5 féléves),
- a szociális kompetencia fejlesztése (30 órás).

5. Hazai szakmai kapcsolatok

Szakmai elismertségünk egyik fontos mutatója, hogy az óvóképző főiskolákon számon tartanak bennünket. A képzésvezető évente vesz részt a társintézmények záróvizsgáin az elnöki feladatok ellátásában.
A Budapesti Tanítóképző Főiskola óvodapedagógus szaka gyakorlati képzési útmutatóját lektoráltuk 1996-ban. Meghirdetett rendezvényeinkre szívesen jönnek szakmabeliek a többi intézményből előadást tartani, tapasztalatot cserélni.
Egy oktató tagja az MTA PAB-nak, egy a Drámapedagógiai Társaságnak, többen az Óvó- és Tanítói Egyesületnek
A tapasztalatcserére főiskolánkra érkező külföldi pedagógiai főiskolások évente eltöltenek 3–4 napot hallgatóink óráin, rendezvényein és a gyakorlóóvodában. Szakdolgozataikhoz szívesen merítenek ismereteket a mi óvodai nevelésünkből.
Az Óvó- és Tanítói Egyesület Óvodapedagógus Gyakorlati Képzési Tagozatát a kaposvári képzésvezető irányítja.
Az ELTE Budapesti Tanító- és Óvóképző Főiskola vezetésével működő HEFOP 3.3.1. pályázat konzorciumában az óvodapedagógus gyakorlati képzési programot mi dolgoztuk ki.

6. Az óvodapedagógus szak jövője

A szakon tanulók a 3–7 éves korosztály személyiségfejlesztésére készülnek fel a főiskolai évek alatt. Az óvodapedagógus szakember elméletileg megalapozott ismeretek, készségek birtokában alkalmas az óvodai nevelés feladatainak ellátására (az 1993. évi LXXIX. sz. közoktatási törvény 17.§ (1) a pontja alapján). Családpedagógusként segítheti a családi nevelést, elláthat a pedagógiai szakszolgálatnál, nevelési tanácsadóban kompetenciájából adódó feladatokat. Speciális ismeretek birtokában környezetvédelmi feladatok, erdei óvodai programok, gyógytestnevelés – gyerektorta, kézműves szakkörök vezetését is végezheti.
Az óvodapedagógus létszám megtartása indokolt annak ellenére, hogy a demográfiai hullámvölgy érinti az óvodai nevelést. Közismert, hogy növekszik a sajátos nevelési igényű gyermekek száma. Az átalakuló értékrendszerű családok egyre több funkció-, ill. működési zavarral küzdenek, a gyermeknevelés feladatai mind jobban a nevelőintézményekre tevődnek át. Növekszik a nemzeti és az etnikai kisebbségi, valamint a magatartási problémákkal küzdő, különböző eredőjű hátrányokkal élő gyermekek száma.
E jelenségek régiónkra hatványozottan érvényesek. Zala, Somogy, Baranya megye zömmel aprófalvas településekből áll, egyre szűkülő munkalehetőséggel, nehéz életfeltételekkel. A

nemzeti, etnikai kisebbség létszáma 15–20%-ra becsült, szaporodik a halmozottan hátrányos helyzetűek száma.

Főiskolánk óvodapedagógus szaka mindig kész volt a jelentkező problémák megoldásának segítésére. A hallgatók felkészítése a speciális feladatokra kiemelt szempont a képzés tartalmi korszerűsítése, megújítása terén. Az alap- és a pedagógus posztgraduális képzésben törekszünk a gyakorlati, a közoktatásban jelentkező igényeket minél gyorsabban és jó minőségben kielégíteni. A differenciáló pedagógiai, inklúzív, integráló pedagógiai, családpedagógiai, gyógytestnevelő, multikulturális nevelési, mentálhigiénés ismeretek iránt mindig jelentős volt az érdeklődés. A pedagógiai pluralizmus terjedésében országos és regionális vonatkozásban is élesztő szerepet töltünk be ma is.

Mindezeknek köszönhetően a szak iránti kereslet évről évre a három-négyszeres hallgatói jelentkezésben mutatkozik meg a nappali tagozaton.

Sikereink, a képzés tagadhatatlan eredményei mellett megoldásra váró problémáik is vannak. A társadalom folyamatos átalakulási folyamatai nálunk is lecsapódnak. Keresettségünk a fiatalok körében jó, de a végzettek elhelyezkedése a szakmában egyre nehezebb. Többségük azonban a pedagóguspályán maradva igyekszik új, más képzettséget szerezni, s megőrizni az itt szerzett szaktudását.

Tapasztalatunk szerint a szakra jelentkezők egyre kisebb számban kerülnek ki az érettségizők felső szintjéből, s egyre több dolgunk van a viselkedéskultúrával, a motiválatlansággal, az alacsony szintű jövőképpel.

A felsőoktatás gyorsuló változásaival nem könnyű lépést tartani. Az erősödő versenyhelyzetben a kétségkívül fontos minősítettségi mutatókat egyre nehezebb teljesíteni és megtartani. Szükségét látjuk a túlhaladott, korszerűtlen, konzervatív elemek megváltoztatásának, de a jelen gazdasági viszonyaink között aggódunk az óvodapedagógus szakma gyakorlatorientáltságának, gyermekközpontú képzési filozófiájának megőrzési esélyei miatt.

A Kaposvári Egyetem Pedagógiai Főiskolai Karának több évtizedes hagyományokkal bíró tanító és óvodapedagógus szaka az elért eredményekre építve dolgozik képzései megújításán, fejlesztésén, s törekszik a társadalmi és közoktatási kihívásokra működőképes válaszokat adni.

AMBRUS PÉTERNÉ

A hallgatók személyiségének mozgatóerői

BEVEZETÉS

Kilencedik éve vagyok szakvezető. Fontos feladatomnak tartom – a szakmai felkészítésen túl – a hallgatókban kialakítani az alapvető tanítói személyiségjegyeket. A hallgatókat optimális időráfordítással egy jó „mester" sok mindenre meg tudja tanítani. Ez viszont feltételezi, hogy közöttük olyan személyi kapcsolatok alakulnak ki, melyekben feltárulhatnak a tanítójelöltek személyiségjegyei. Ezt csak úgy lehet elérni, ha a gyakorlati képzési folyamatban érvényesülni tud az egyéni bánásmód elve, és a mentor minél jobban ismeri hallgatóit. Természetesen a tanítójelöltek életkori sajátosságait maximálisan figyelembe kell venni .
Ezek a szakirodalmak szerint a következők:

- Munkára érett, a pályaválasztásra felkészült, a pálya társadalmi értékeit belátni képes fiatalok.
- Többségük tudatosan választott pályát, de vannak olyanok, akik nem tudják összeegyeztetni adottságaikat a pálya követelményeivel.
- Erkölcsi felfogásuk a pálya gyakorlásához labilis.
- Hiába jellemzi őket az ún. erőfelesleg, ezt nehéz célirányosan aktivizálni.
- Közülük sokan egyéniségként, ideálokkal, eszményekkel rendelkező felnőttként viselkednek.
- Eszmevilágúk viszonylag széleskörű érdeklődéssel párosul.
- Legtöbbjüknek jól artikulálható igényszintje van, ami kiterjed a velük foglalkozó oktatók iránti elvárásokra is.
- Igénylik az erkölcsi szilárdságot, az őszinteséget, következetességet, az igazságos értékelést és bánásmódot.
- Fogékonyak az újdonságokra, határozottak, önállóak és magas szintű a konfliktusvállalási készségük.
- Többen vannak , akik bármi áron a centrumba, sztárhelyzetbe szeretnének kerülni.
- A tanítói pálya szempontjából kedvezőtlen sajátosságuk: a nagyvonalúság, eltérő felelősségtudat, felületesség, a társak manipulálása saját céljaik elérésének érdekében, és esetenként önismereti , önértékelési problémákkal küzdenek.

Közös munkánk során kevés alkalom adódik arra, hogy a hallgatók „lelkivilágát" jobban megismerjem. Az óra-előkészítések ill. megbeszélések, elemzések kapcsán „csak" a tanítási gyakorlathoz, a szakmához, a gyerekekhez való viszonyukról, és pedagógusi attitűdjükről nyújtanak felületes képet számomra. Ezért gondoltam, hogy személyiségük mozgatóerőit térképezem fel egy teszt segítségével.
Az emberi személyiséget számtalan szempontból lehet vizsgálni, erre személyiségtesztek sokasága szolgál. Viszonylag ritkábban elemzik azonban a személyiség egyik rétegét képező

„motivációs struktúrát": azokat a mélyen fekvő, jelentős, részben genetikus elemi szükségleteket, amelyek törekvéseinket, az emberi együttélésben alkalmazott „játszmáink" stílusát, fő céljait és eszközeink megválasztását determinálják. Ezek a motivációk vagy szükségletek a hagyományosan ösztönöknek nevezett genetikus-biológiai programokhoz képest összetettebbek, elsősorban azonban a humán-pszichikus szférában érvényesülő hajtóerők; ezért szokás ezeket „pszichogén szükségleteknek" is nevezni.
E tényezők vizsgálata több kutatót ösztönzött megfelelő eszközök, tesztek szerkesztésére. Ezek közül Z. Cesarec és S. Marke tesztjét választottam ki.

A vizsgálat körülményeiről

Elsősorban saját csoportjaimba tartozó I–IV. éves hallgatókat kértem meg, hogy önkéntes alapon, név nélkül töltsék ki a tesztet 2006 májusában, két hét alatt, hogy jól átgondolhassák válaszaikat a 165 kérdésre. Végül is a kiadott 50 tesztből 42-t küldtek vissza. Mivel a tesztkérdések eredményeit a nemi hovatartozás erősen befolyásolja, ezért a fiúkat kihagytam az értékelésből, továbbá a levelezős hallgatókat is kizártam, (mások az életkori sajátosságaik, ill. körülményeik, mint a nappalis hallgatóknak), ugyanakkor véletlenszerűen kiválasztottam minden évfolyamon 8 hallgató tesztjét, hogy a minták száma egyenlő legyen. Így összesen 32 nappalis tanítójelölt tesztjét értékeltem. A tesztben csak egyértelmű igennel (+) vagy nemmel (-) válaszolhattak. Az értékelés, az elemzés szempontjait nem kapták meg előre, nehogy befolyásolja válaszaikat. A negyedéveseket kivéve következő csoportos találkozásunkkor szeretném ismertetni, megbeszélni velük tapasztalataimat, mert jelezték, hogy nagyon kíváncsiak az eredményre.

A tesztről

11 „téma" köré fogalmazódtak meg a kérdések.

1. Teljesítmény – szükséglet (TEL)
2. Affiliációs szükséglet (AFL)
3. Agresszió – szükséglet (AGR)
4. Védekezés – szükséglet (VÉD)
5. Lelkiismeret – igény (LKI)
6. Dominancia – szükséglet (DOM)
7. Exhibíció – szükséglet (EXH)
8. Autonómia – szükséglet (AUT)
9. Gondoskodás – szükséglet (GND)
10. Rend – szükséglet (RND)
11. Segélykérési szükséglet (SGK)

Az értékelésről

A személyiségtesztekben nem képességet, hanem különféle tulajdonságokat, vonásokat mérünk és elemzünk, amelyek tökéletesen egyforma „értékűek", nullától a maximális pontszámig. A megadott átlagértékek tapasztalati értékek, sok egészséges „átlagember" teszteredményéből származnak. Ezért eleve csak közelítő értékek.

A 11 szükséglet szerinti értékelés pontszámai megadnak egy egyfajta személyiségprofilt, melyet ábrázolni is lehet grafikonon, átlagértékekkel együtt; így látható, miben térnek el sok más ember átlagától.
Ezen túlmenően azonban kiszámíthatók ún. „másodlagos" vagy származtatott szükségletek is. Ehhez az addigi faktorok pontszámaira lesz szükség.
Másodlagos faktorok:

1. Az önigazolás szükséglete
2. Racionális dominancia
3. Agresszív nonkonformizmus
4. Passzív dependencia
5. Szociabilitás

A TESZTEK ÉRTÉKELÉSE, ELEMZÉSE

1. Teljesítmény-szükséglet

Az a belső motiváció, hogy valamit létrehozzunk, alkossunk, teremtsünk, versenyben győzedelmeskedjünk, sikert arassunk, magunknak és másoknak megmutassuk és bizonyítsuk képességeinket. Másként értelmezve: az adott céllal kapcsolatos kiváló színvonalelérésért folytatott versengés.
Az átlagérték nőknél: 5–10 közé esik.

	I. éves	*II. éves*	*III. éves*	*IV. éves*	*Mintaátlag*
Átlag	11,75	9,625	10,125	10,375	10,5
Szóródás	9–15	3–15	8–15	7–12	

Jellemző az átlag feletti értékek túlsúlya. Általában elmondható, hogy hallgatóim megragadnak minden eszközt, hogy képességeiket felmutassák, a produktivitás nagy érték számukra. Véleményem szerint a nagyobb vállalkozó kedv, a kihívások iránti törekvés pozitívan befolyásolja személyiségüket. Érdekesség, hogy az I. évesek még hatalmas teljesítmény-motivációval rendelkeznek. Azonban a teljesítmény-motiváció jelenthet félelmet a kudarctól, szorongást is.
A II. évesek alacsonyabb értéke jelezheti azt is, hogy kevésbé kitartóak, nem akarnak mindenáron bizonyítani.

2. Affiliációs szükséglet

Lényege a valahová tartozás, a közösségi tagság, a barátságosság, az emberi kapcsolatok: rokonok, barátok, társak iránti igényben fejeződik ki.
Átlagértéke nőknél: 8–13 között van és korral nem változik.

	I. éves	*II. éves*	*III. éves*	*IV. éves*	*Mintaátlag*
Átlag	11,5	10,5	9,5	10,875	10,6
Szóródás	8-13	7-15	5-15	9-13	

A vizsgálati eredmény az emberekhez, barátokhoz, rokonokhoz átlagos mértékben kötődő társaságot jelez. Közösségi emberek, akik figyelmet fordítanak a körülöttük lévőkre, és

megfelelő empátiával rendelkeznek. Még hangsúlyt kapnak náluk az érzelmi szálak, az érzelmi kapcsolatok. Az I. évfolyamosok még jobban vonzódnak az együttléthez, csoportokhoz, társaságokhoz, hiszen ők most kerültek ki a szorosabb családi kötelékből és ismerkednek egy másfajta, újabb típusú kötelékkel. A III. évfolyamosok alacsonyabb értéke a csoporton belüli, közösségi normákkal kapcsolatos konfliktusokban nyilvánult meg a gyakorlati képzés során.

3. Agresszió-szükséglet

A közhiedelemmel ellentétben az agresszió nem „negatív" vonás, hiszen a fennmaradás, a túlélés alig képzelhető el nélküle.
Átlagértéke nőknél: 3–7 pont közé esik. Az életkorral csökken.

	I. éves	*II. éves*	*III. éves*	*IV. éves*	*Mintaátlag*
Átlag	7,375	8,5	8,5	6,75	7,8
Szóródás	4–13	2–15	4–15	2–12	

Megdöbbentő értékeket tapasztaltam és hatalmas szóródást (2 ponttól 15 pontig). A 10-et meghaladó pontszámok esetén az ellenállás erőszakos letörése, az indulat, a düh, a közvetlen akaratérvényesítés igénye a személyiség meghatározója. Ez a pedagóguspályán nem szerencsés (a gyerekek szemszögéből nézve ill. a kollegális viszonyokat tekintve)! Azonban véleményem szerint a magas értékek nem jeleznek „bajt", csupán olyan tulajdonságot, amelyet motorként hasznosan gyümölcsöztethetnek az élet nagyon sok területén.
A nagyon alacsony pontszámok (pl. 2–4) türelmes, békés, szelíd embert mutatnak, aki inkább enged, lemond céljairól, feladja véleményét, mintsem értük másokkal vitatkozzon, megharcoljon. A IV. évfolyamos hallgatók viszonylag alacsony értéke jól példázza, hogy ők már rendelkeznek olyan fogásokkal, amelyek agressziójuk „elfojtását" eredményezik. Talán mentorként én is hozzájárultam az effajta eszköztár bővítéséhez.

4. Védekezés-szükséglet

Ez a motiváció az önvédelmet jelenti fizikailag is, de inkább átvitt értelemben az önérzet, az önbecsülés, a magunkról kialakított kép és a magunk pozitív megítélésének védelmét.
Átlagértéke nőknél: 5–10 pont, korral alig változik.

	I. éves	*II. éves*	*III. éves*	*IV. éves*	*Mintaátlag*
Átlag	7,375	8,375	8,75	8	8,125
Szóródás	3–12	0–15	5–11	4–15	

Átlagosak az értékek, tehát a vizsgált csoport tagjai nem túl érzékenyek, „sündisznó"-állásúak. Nem kerülik különösképp a kudarcot, nem hárítják el a kritikát. Szilárd önbizalommal rendelkeznek. A mutatók reálisak, mert az óramegbeszéléseken, elemzéseken a II.–IV. évfolyamosoknál ezt tapasztaltam. Az I. évfolyamosok még most kezdik „kirakosgatni" az önmagukról kialakított képet, és még kevesebb alkalommal kerültek olyan helyzetbe, melyben esetleg önbecsülésüket megsértették.

5. Lelkiismeret-igény

Valójában inkább bűntudatfaktorról szokás beszélni. Ez az a szükséglet, hogy tudjuk magunkról: erkölcsileg helyesen, igazságosan cselekszünk – ha pedig ezt megszegtük, igényeljük a bűnhődést, a penitenciát, majd a gyónást és a feloldozást.
Az átlagérték nőknél 5–10 között mozog, idősebb korban emelkedik.

	I. éves	*II. éves*	*III. éves*	*IV. éves*	*Mintaátlag*
Átlag	9,5	8,5	8,25	8,375	8,6
Szóródás	8–12	4–13	4–11	3–12	

Nagy a szóródás a kapott értékek között. A magas pontszám (11–13) nagyon lelkiismeretes, az igazsággal, becsülettel, hűséggel, erkölccsel sokat törődő, talán aggályosan is mérlegelő, ítélkezésre hajlamos emberre jellemző. Az alacsony pontszám (pl. 3–4) felületesebb, aggálytalanabb, kevésbé gátlásos személyiség jellemzője, aki inkább cselekszik, mint töpreng, és könnyen túlteszi magát kisebb-nagyobb botlásokon, a „játékszabályok" időnkénti megszegésén. A kapott eredményt igazolják a leadott dokumentumaik szélsőséges minősége, és megállapodásaink nem egységes betartása. Biztató az I. évesek mutatója, teljesen szinkronban van teljesítményszükségletükkel. Ellentmondásos azonban a IV. évfolyamosok értéke, ahol a magas teljesítményszükséglettel szemben alacsony lelkiismeret igény áll.

6. Dominanciaszükséglet

A dominancia-igény a mások feletti „hatalom", mások irányításának, vezetésének késztetése. Végső soron ez a szükséglet vezérli az embert, hogy vezérré, elnökké vagy igazgatóvá váljon különféle területeken. Mindenkiben megvan, csupán a mértéke különböző.
Átlagértéke nőknél 4 és 9 között van.

	I. éves	*II. éves*	*III. éves*	*IV. éves*	*Mintaátlag*
Átlag	9,75	9,375	7,25	7,875	8,56
Szóródás	1–15	0–13	0–14	6–11	

Hihetetlen eredmény született a szóródásokat tekintve (0-15).
Az átlagosnál magasabb értékek (10-15) azt mutatják, hogy a hallgatók „vezérszerepre" vágyó vagy törekvő emberek. Erős az igényük, hogy másokat maguk alá rendeljenek. A nagyon magas pontszám – jó adottság mellett – a sikeremberek jellemzője, természetesen rengeteg konfliktussal. Szakmai körökben való kiemelkedésre vágyást fedezhetünk fel az I. és II. éves hallgatóknál.
Szerintem ezen eredmények okai lehetnek a társadalmi változások, az emancipáció, a „szerepek" átalakulása. Érdekesség, hogy a IV. évfolyamosok viszonylag homogén pontszámai azt mutatják, hogy a gyakorlatok során is rájöhettek, hogy a tekintélyelvű, autokratikus óravezetés, a gyerekekre való rátelepedés nem vezet pozitív eredményre. Másrészt a III. évesek értékeiből arra következtethetünk, hogy míg magas a teljesítmény-szükségletük („megmutatni mit tudunk"), addig a szakmai körökben való kiemelkedésre kevésbé vágynak. Ez újabb ellentmondás.

7. Exhibíciószükséglet

A mások előtti fellépés, magunk megmutatása, a figyelem magunkra vonzása, a „szereplési vágy" közismert tényezőjét jelenti ez a faktor. Mindenkiben él ez a szükséglet, még ha sokan

tagadják, rejtegetni- vagy szégyellnivalónak gondolják is. A nőknél az átlag 5–10, korral csökken.

	I. éves	II. éves	III. éves	IV. éves	Mintaátlag
Átlag	10,125	10,375	8,5	9,75	9,69
Szóródás	6–15	4–14	2–14	3–14	

A pedagóguspályához – véleményem szerint – magas pontszám kell, hiszen akit zavar a nyilvánosság, az emberek (gyerekek, társak, kollégák) figyelme, a „közönség"; az ezen a pályán sokat szorong. A kapott értékek jól példázzák ezt. A néhány alacsony pontszám (2–4) komolyságot, méltóságot, tartózkodást jelent. A magas értékek (11–15) kissé narcisztikus hajlamú emberekre utalnak. Legyünk őszinték, ez a „pedagógus társadalom" körében is megfigyelhető. A vizsgáltak dominanciaszükséglet értékei és exhibíció-szükségletei szinkronban vannak.

8. Autonómiaszükséglet

Függetlenség, öntörvényűség, önállóság, saját akarat és saját belső irányú szerinti cselekvés. Átlagértéke nőknél 5 és 10 pont közé esik.

	I. éves	II. éves	III. éves	IV. éves	Mintaátlag
Átlag	9,125	8,375	8	6,125	7,9
Szóródás	6-12	5-12	5-11	2-8	

A kapott eredmények egyrészt azt mutatják, hogy nem igénylik túlságosan a másoktól való függetlenséget. Életmódjukban, külsejükben, elveikben általában követik a közvéleményt vagy mások tanácsait, de többnyire azt teszik, amit jónak látnak, maguk döntenek. Nem viselik könnyen a függőséget, nem igazán „beosztott" típusú, „könnyen kezelhető" emberek. Ez az érték összhangban van az előbbi (exhibíció) szükséglettel.
A korral csökkenő tendencia oka, hogy mások után már jobban igazodó, külső példákat követő emberek, akiket befolyásoltak a többségi döntések hatásai, a kompromisszumkészséget feltételező helyzetek. A gyakorlati képzés során rájöttek, hogy öntörvényűséggel nem lehet közösségben, majdan egy nevelőtestületben dolgozni.

9. Gondoskodásszükséglet

Egyik legismertebb formája az ún. „anyaösztön": a kicsit, a gyengét védelmezni, táplálni, szeretni. Általánosabb késztetés ennél az a belső igény, hogy segítsünk a rászorulón, a bajbajutotton, a betegen, a gyengén. Alapvető késztetés ez a legősibb időkből, mert azok a közösségek maradtak fenn, ahol a tagok segítették egymást a bajban. A pedagóguspályára való felkészülés szempontjából nézve a segítés, a gondoskodás a tanító nevelőmunkájának alapvető eleme. Átlagértéke nőknél 9–14 között van, és a korral még tovább nő.

	I. éves	II. éves	III. éves	IV. éves	Mintaátlag
Átlag	13,125	12,875	11,75	11,25	12,25
Szóródás	4–15	11–15	8–15	9–14	

A vizsgálati eredmények pont az ellentétét mutatják annak, amit a teszt szerkesztői állítanak, vagyis a hallgatóknál az életkorral csökkent az átlagérték! Ez elkeserítő olyan tekintetben, hogy ők lesznek a jövőbeni pedagógusok, családanyák!
Itt is nagy a különbség a vizsgálati alanyok között. A magas értékek (pl. 14–15) törődő, segítő szeretetet mutat, ami a pedagógus munkához elengedhetetlen lenne. Sajnos igen alacsony értékkel is találkoztam (pl. 4), ami hideg, közömbös, mások iránt kevés odaadást érző ember sajátja. Ez borzasztóan meglepett, hiszen a tanítási gyakorlat során e tulajdonság hátráltatni fogja ezeket a hallgatókat. Felvetődik bennem a kérdés: vajon mit kezdenek a gyámolításra szoruló, emocionális problémákkal küzdő tanulókkal?

10. Rendszükséglet

Közvetlen környezetünk rendje és a tisztaság mélyen belénk „programozott", ősi, elemi szükséglet. Jelentése ezen túl kiterjed az ismeretek, emlékek rendjére, azok egységes egészbe foglalásának igényére is. Sőt, ebből ered a megismerés egyik fő hajtóereje, törekvésünk a „világ rendjének" megértésére. A pedagóguspálya követelményei szempontjából ide tartozik: a munkarend betartása, a környezeti rend (pl. osztálytermi), a munkaeszközök rendben tartása.
Az átlagérték nőknél 8–12 pont közötti.

	I. éves	*II. éves*	*III. éves*	*IV. éves*	*Mintaátlag*
Átlag	7,625	7,875	8,125	7	7,66
Szóródás	1-12	2-12	3-12	2-10	

Kirívó, szélsőséges magas érték alig jelentkezett, tehát nem jellemző hallgatóimra a „mánia", a „kényszeresség". Normál értéken belüli magas pontszámok egyébként az értelmes, racionális, igényes emberek jellemzője. Ugyanezt tapasztaltam ezen tanítójelöltek írásos munkájában, tervezeteiben, óravázlataiban, a szemléltető eszközök és feladatlapok összeállításánál, igényes kivitelezésükkor.
Sajnos az alacsony pontszámok (1–7) könnyed, felszínes, szétszórt, igénytelen vagy éppen a sokfelé érdeklődő, inkább a pillanatnak élő embereket jellemzi. A mérési eredményeknek véleményem szerint kétféle oka lehet: egyrészt a mai társadalomban a szülők „gyámolító, felmentő" szerepe érződik („Te csak tanulj, majd én megcsinálok helyetted mindent"), másrészt annyiféle hatás éri a hallgatókat, hogy igazán nem is tudnak eligazodni és elmélyedni a fontosabb dolgokban. A IV. évesek alacsony értéke meglepett, hiszen csoportos és egyéni tanítási gyakorlatuk során nem tapasztaltam igénytelenséget, szétszórtságot. Általában elmondható, hogy hallgatóim az általam mintaként nyújtott „rendet, rendszert", „szokásrendet" próbálják követni.

11. Segélykérési szükséglet

Ez a motiváció azt jelenti, hogy bajban igényeljük mások, a többiek segítségét, törődését, együttérzését és a rokonszenvet.
Az átlagérték nőknél 5–12 pont között van, korral alig változik.

	I. éves	*II. éves*	*III. éves*	*IV. éves*	*Mintaátlag*
Átlag	10,25	10,75	9,25	10,125	10,1
Szóródás	5–14	5–14	5–13	8–12	

A magas pontszám (13–14) fokozottan másokra támaszkodó, másokba kapaszkodó, másokat készséggel segítségül hívó embert jelez, aki erősebb lesz, ha mellette állnak. Azonban a mintaátlag egészséges mértékű. Ennek örülök, hiszen több éve ismertetem meg hallgatóimat a kooperatív tanulásszervezéssel, melynek egyik alapelve: az építő egymásrautaltság, vagyis szabad segítséget kérni egymástól, abból is tanulhatunk, és közben szociális és kommunikációs kultúránk is fejlődik.

Alacsony értékeket nem tapasztaltam, ami azt jelenti, hogy nem szoronganak, nem félrehúzódó emberekkel dolgozom. A nagyon magas segélykérési igény jelezné csak mások zaklatását, nyaggatását, a nehézségek eltúlzását.

A TESZT PONTJAINAK ÖSSZESÍTETT TÁBLÁZATA

	TEL	*AFL*	*AGR*	*VÉD*	*LKI*	*DOM*	*EXH*	*AUT*	*GND*	*RND*	*SGK*
I. ÉVESEK	11,75	11,5	7,375	7,375	9,5	9,75	10,125	9,125	13,125	7,625	10,25
II. ÉVESEK	9,625	10,5	8,5	8,375	8,5	9,375	10,375	8,375	12,875	7,875	10,75
III. ÉVESEK	10,125	9,5	8,5	8,75	8,25	7,25	8,5	8	11,75	8,125	9,25
IV. ÉVESEK	10,375	10,875	6,75	8	8,375	7,875	9,75	6,125	11,25	7	10,125
MINTAÁTLAG	10,5	10,6	7,8	8,125	8,66	8,56	9,69	7,9	12,25	7,66	10,1
„NŐI STANDARD"	5-10	8-13	3-7	5-10	5-10	4-9	5-10	5-10	9-14	8-12	5-12

MÁSODLAGOS FAKTOROK

A/ Az önigazolás szükséglete

Ez a késztetés úgynevezett „neurotikus" jellegű, rendszerint kudarcok, csalódások, frusztrációk sorozatában emelkedik az értéke az átlag fölé. Az átlag: 120-165.

Kiszámítása: ÖNIG= 6X TEL + 5X VÉD + 5X LKI + 4X AGR

	I. ÉVES	*II. ÉVES*	*III. ÉVES*	*IV. ÉVES*	*MINTAÁTLAG*
CSOPORTÁTLAG	184	174	180	171	177

A magas értékek a védekezés és támadás keverékét jelentik: az értékeink védelmét a valódi vagy vélt támadásokkal szemben. Igazunk bizonyítását azokkal szemben, akik kétségbe vonják; önbizalmunk „kapaszkodását" érvekbe, tényekbe és helyzetekbe. Sajnos azt tapasztaltam, hogy hallgatóim nem kiegyensúlyozottak, állandóan készenlétben állnak egy „támadás" ellen. Korunk neurotikus társadalmának mikrotagjai ők. Hatalmas veszélyeket jelent ez a jövő nemzedékének!

B/ Racionális dominancia

Jelentése: mások fölébe kerülni, másokat legyőzni tárgyias, objektív eszközökkel, érvekkel, erővel az „élet versenyében". Érvényesülési, feljutási, győzedelmeskedési igény, melynek átlagértékei nőknél 5 és 40 közé esik. A korral jelentősen csökken.

Kiszámítása: RDOM= 7X DOM + 7X EXH – 5X VÉD – 4X LKI

	I. ÉVES	*II. ÉVES*	*III. ÉVES*	*IV. ÉVES*	*MINTAÁTLAG*
CSOPORTÁTLAG	64	62	33,5	50	52

A magas értékek (pl. 62, 64) mutatják a versengési és érvényesülési vágyat, törekvést mások legyőzésére, akár kíméletlen vagy erkölcsileg vitatható eszközökkel is. Gyakran más emberi értékek: a törődés, a szeretet, az empátia, az igazságosság rovására is. A harciasság a fiatalság jellemzője, az életkorral, a mindennapok tapasztalataival, akár „pofonjaival" azonban remélhetőleg csökkeni fog. Érdekes a III. évfolyamosok lényegesen alacsonyabb értéke, amely azt mutatja, hogy őket az életben már több „pofon" ért.

C/ Agesszív nonkonformizmus

Jelentése: szembefordulás a társadalmi hagyományokkal, szokásokkal, bevett értékrenddel. Az egyéni szándékok, akarat, saját „játékszabály" érvényesítése az életben, ha kell, erőszakkal is. Az átlag nőknél 10–23 között van.
Kiszámítása: ANK=5X AUT – 5X RND + 4X AGR

	I. éves	*II. éves*	*III. éves*	*IV. éves*	*Mintaátlag*
Csoportátlag	37	36,5	33,4	22,6	32,3

Az I–III. évfolyamon a magas értékek a független akarat mindenáron való, akár erőszakos érvényesítését is mutatja másokkal, a társadalmi szokásokkal, a hagyományokkal szemben. Ez negatívan hat egy intézményes szabályrendszer – mint pl. az iskolai rend – állandóságára. Az iskolai, osztálytermi hagyományokat nem lehet a hallgatóknak kényük-kedvük szerint felrúgni, arra építeni kell, de újabbakat teremteni közösen, demokratikus módon lehet. Mindezek ellenére az agresszív nonkonformizmus sokszor a fejlődés, a haladás, az újítás elengedhetetlen motorja, és erre bizonyos mértékben az alternatív módszerekkel, stratégiákkal biztatjuk is tanítójelöltjeinket.

D/ Passzív dependencia

	I. éves	*II. éves*	*III. éves*	*IV. éves*	*Mintaátlag*
Csoportátlag	141	142	129	139	137,75

Biztonságra törekvés, másokra hagyatkozás, a fontos döntések másokra hagyása, függőség vállalása a biztonság kedvéért, a felelősség nyomasztó súlya elől más valaki mögé rejtőzés – ez ennek a szükségletnek a tartalma, amely minden emberben megtalálható. Átlagértéke nőknél: 100-140 között. Kiszámítása: PDEP = 6X SK + 5X AFL + 3X VÉD
A szélsőséges átlagértékek (129-142) az előzőhöz képest az ember ellentmondásos voltának és a hallgatók sokszínűségének bizonyítéka. Az átlagnál magasabb értékek (pl. 141, 142) jellemzik a másokba kapaszkodó, mások mellett biztonságot kereső, a döntések elől kibújni igyekvő embereket, akik ezért cserében készek önállóságukat feladni, készek örömmel alkalmazkodni. A középértékek (pl. 129) azt jelzik, hogy egyensúlyban van a biztonság, a gondoskodás igénye és az önállóság, a teljesítmény, a saját személyiség érvényre juttatásának igényével.

E/ Szociabilitás

Ez a pszichológiában alapfogalomnak számító tényező ebben a tesztben is hasonló értelmű: a társas lét, a másokhoz tartozás, a közös tevékenység és a másokhoz való érzelmi kötődés, amely toleranciával, meleg érzésekkel párosul.

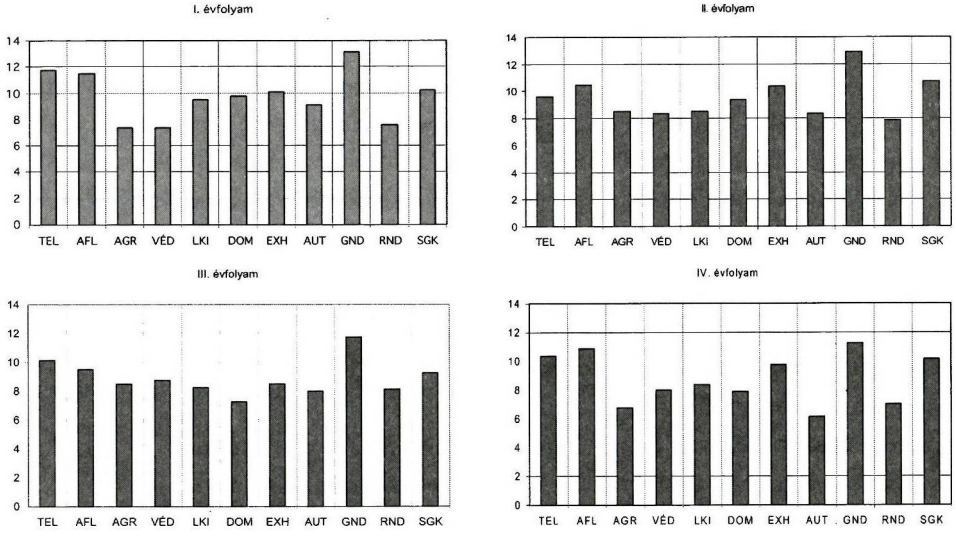
A nőknél 55 és 90 között mozognak az átlagértékek.
Kiszámítása: SZOC= 5X GND + 3X AFL – 3X AGR

	I. éves	*II. éves*	*III. éves*	*IV. éves*	*Mintaátlag*
Csoportátlag	78	70	62	68,5	69,6

Az általam tapasztalt értékek átlagosak. Átlag alatti, nagyon alacsony pontszámok a magányra hajló, zárkózottabb, az emberi kapcsolatok helyett inkább a tényekkel, tárgyakkal, elvont gondolatokkal törődő, „introvertált" személyiségeket jeleznének.
A fenti pontszámok társas hajlamú, más emberekhez és közösséghez vonzódó, mások között nyitott, oldott, barátságos módon érző és cselekvő emberekre utalnak, akiknek a magas szintű szociabilitásra ennél a pályánál maximálisan szükségük van.

CSOPORTPROFILOK

Az elvégzett vizsgálat eredményeit érdemes diagramon is tanulmányozni. Sokkal szemléletesebbek, látványosabbak az évfolyamok közötti különbségek.



AZ EGYES ÉVFOLYAMOK JELLEMZŐI

1. Jelenlegi másodévesek

- Erős becsvággyal rendelkeznek, ambiciózusak
- Önmaguk elé nehezen elérhető célt is állítanak, csak hogy bizonyítsák képességeiket
- A barátok iránti hűség, állhatatosság rendkívül fontos számukra
- Ugyanakkor a teljes hűség, odaadás megkövetelése is jellemző rájuk
- Könnyen dühbe gurulnak, nehezen uralkodnak indulataikon
- Törekednek a kritika kivédésére
- Amikor kritizálják őket, nem képesek higgadtak, nyugodtak maradni
- Ok nélkül is lelkiismeret-furdalást éreznek
- Gyakran van bűntudatuk

képzés és gyakorlat 4. évfolyam 2. szám 2006. DECEMBER

- Másoknál szigorúbban ítélik meg, mi helyes, mi helytelen
- Vitákban saját véleményük kifejtése nem okoz gondot
- Nem engedik át másoknak a kezdeményezést
- Ha vezetők lennének, nem esne nehezükre rendet, fegyelmet tartani
- Gyakran kerülnek a társaság középpontjába
- Szeretnek úgy beszélni, hogy mások ötletesnek, szellemesnek tartsák őket
- Szívesen mókáznak, bolondoznak, bohóckodnak
- Fontos számukra a függetlenség, szívesen járják a maguk útját
- Könnyen dacossá, makaccsá válnak, ha mások próbálják irányítani őket
- Gyakran kedvet éreznek ahhoz, hogy olyat tegyenek, ami ellenkezik a szokásokkal
- Hivatásul választanák a gyerekekkel való foglalkozást
- Készek lennének holmijukat is kölcsönadni olyanoknak akiknek szüksége van rá
- Vigyáznak arra, hogy soha meg ne sértsék a gyengébbek érzéseit
- Idegen tőlük a precizitást, aprólékosságot igénylő elfoglaltság
- Szívesen dolgoznának kötetlen munkaidőben
- Nem szeretnének tervszerűen, váratlan változások nélkül, kiszámíthatóan élni
- Baj esetén igénylik mások részvétét, megértését
- Idegen helyen hamar elhagyatottnak, kiszolgáltatottnak érzik magukat

2. Jelenlegi harmadévesek

- Kell az önbizalmukhoz, hogy érezzék a sikert
- Olyan feladatokat is szívesen vállalnak, ami másoknak nehézséget okoz
- Barátaikkal, ismerőseikkel szívesen megosztják érzéseiket
- Örömet éreznek, ha el tudnak intézni valamit másnak
- Könnyen megharagszanak más emberekre
- Gyakran kikelnek magukból mérgükben
- Bizonyos dolgokat kerülnek, mert félnek attól, hogy kudarcot vallanának
- Döntéseiket befolyásolja az a gondolat, hogy mások megkritizálhatják
- Sokat töprengenek tetteik helyességén
- Ugyanakkor szeretnének néha kevésbé lelkiismeretesek lenni
- Nem térnek ki az irányító pozíció elől
- Gyakrabban befolyásolnak másokat, mint mások őket
- Baráti társaságban általában hangadók
- Sikertelenségnek tekintik, ha nem figyelnek fel rájuk
- Szeretnének olyan foglalkozást választani, ahol gyakran kell mások előtt nyilvánosan fellépni, beszélni, szerepelni
- Fontos számukra a kötetlenség, ugyanakkor szívesen vállalnak felelősséggel járó feladatokat
- Szeretik kertelés nélkül kimondani, amit gondolnak
- Készek lennének idejüket áldozni gyengébbek, fiatalabbak támogatására
- Gyakran tesznek szívességet ismerősüknek
- Örömet szerez számukra, ha segíteni tudnak a bajbajutott embereken
- Nem kedvelik azokat a helyzeteket, ahol szigorú szabályok szerint kell viselkedni

- Unalmasnak tartják, ha idejük pontosan be van osztva
- Igénylik a gyengédséget, a ragaszkodás jeleit másoktól
- Gyakran érzik, hogy környezetük nem törődik eléggé velük

3. Jelenlegi negyedévesek

- Fontos a siker számukra
- Magasra rakják magukkal és környezetükkel szemben a mércét
- Kedvelik a versengést, vetélkedést
- Barátaik nélkül nem tudnak meglenni hosszú távon
- Ugyanakkor néha vágynak a magányra
- Sérelem esetén hangosan tiltakoznak
- Szembeszállnak a sajátjukkal ellenkező véleménnyel
- Nehezen viselik a kritikát
- Gyakran rágódnak a korábbi kínos szituációkon
- Próbálnak mentséget, magyarázatot keresni
- Általában képesek tárgyilagosak maradni
- Tartózkodnak bizonyos dolgoktól, mert nem biztos, hogy igazságosan vagy jól cselekednének
- Alkalmasnak tartják magukat vezető állás betöltésére
- Vitákban saját véleményüket könnyen kifejtik, jogaikat nem esik nehezükre megvédeni
- Próbálnak úgy élni, hogy túlságosan ne keltsenek feltűnést
- Kevésbé cselekszenek, mondanak olyat, ami meglepi, megdöbbenti az embereket
- Könnyebben dolgoznak egyedül, mint másokkal együtt
- Vágyat éreznek arra, hogy szabad, független emberként teljesen új életet kezdjenek
- Szívesen nevelnek, gondoznak állatokat
- Mindig készek időt és fáradságot áldozni másokért
- Zavarja őket, ha olyanokat bántanak, akik nem tudnak védekezni
- Kevésbé szeretik a pontosságot, tervszerűséget igénylő elfoglaltságokat
- A szabályok szerinti viselkedés ellen gyakran fellázadnak
- Kedvükre van, ha idősebb társ segít rajtuk és gondoskodnak róluk
- Kudarcok után szükségük van biztatásra, bátorításra

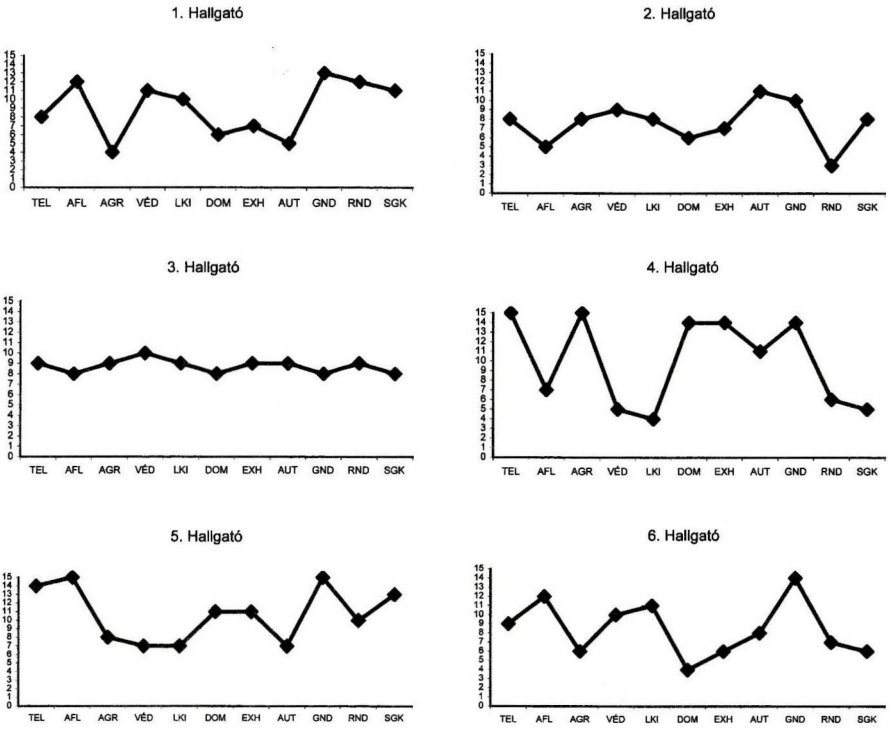
4. Tavalyi végzősök

- Kedvelik a nagy erőfeszítést igénylő dolgokat
- Szívesen lennének kiemelkedő személyiségek
- Olyan csoporthoz tartozást érzik fontosnak, melyben a fő érték a tagok egymás iránti szívélyes, baráti érzése
- Nehéz felingerelni, felbosszantani őket
- Próbálják érzéseiket leplezni
- Ha bántják őket, kevésbé vágynak vissza
- Önérzetük, önbecsülésük függ attól, hogy mások mennyire becsülik őket
- Vigyáznak arra, hogy viselkedésüket ne kifogásolhassák
- Felelősségteljesek, kötelességtudóbbak

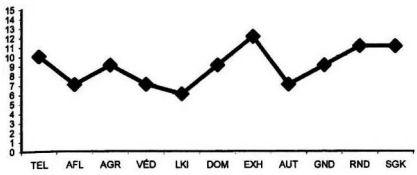
- Az igazságosság kedvéért le tudnak mondani elveikről, érdekeikről
- Új emberekkel ismerkedve általában ők vezetik a beszélgetést
- Képesek érdekeiket megvédeni
- Nem tudják rávenni őket döntéseik, elhatározásaik utólagos megmásítására
- Egyáltalán nem jönnek zavarba, ha észrevételeket tesznek rájuk
- Szeretik, ha felfigyelnek rájuk
- Szellemesnek és szórakoztatónak tartják magukat
- Szívesen követik idősebb, tapasztaltabb emberek tanácsait
- Könnyen és jól kijönnének feletteseikkel
- Nehezebben dolgoznának egyedül, mint másokkal együtt
- Igyekeznek elkerülni azokat, akik majd segítséget, támogatást kérnének
- Kellemetlen számukra az a helyzet, amikor törődni, segíteni kellene másoknak
- Hanyagok abban, hogy maguk körül rendet, tisztaságot tartsanak
- Unalmasnak tartják azt a munkát, amit előre, minden részletében meg kell tervezni, szervezni
- Nehezükre esik idejüket jól beosztani
- Szívesen beszélnek barátaiknak nehézségeikről, kudarcaikról
- Ugyanakkor nem szeretik, ha sajnálják őket

SZEMÉLYISÉGPROFILOK

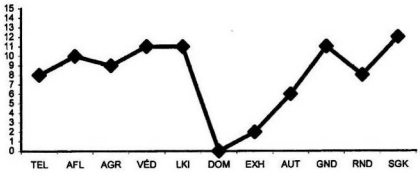
A csoportátlagok mögött heterogén személyiségek húzódnak meg. Legszélsőségesebb eredményeket a III. évesek produkáltak, ezért az ő személyiségprofiljukat választottam az ábrázoláshoz.



7. Hallgató



8. Hallgató



A eltérő személyiségprofilok jól tükrözik az ifjúkorról írt „elméleteket", vagyis már vannak bizonyos felnőttes gondolkodásmódot tükröző tulajdonságaik, ugyanakkor még nyomokban „kamaszok" (szélsőséges értékek mutatják), illetve az is megállapítható az ábrákból, hogy mennyire mások még az azonos korosztályhoz tartozó emberek is. Minden ember más személyiség!

A pszichikum oldaláról nézve egyfelől még nagyon sok, a serdülőkorból áthozott probléma izgatja őket (pl. önállóság kivívása, de valamilyen mértékig még kötődés); másfelől előttük áll a szociális és személyi önmeghatározás, az önrendelkezés feladata, saját helyük megtalálása a felnőttek világában.

ÖSSZEGZÉS

A vizsgálat alapján a következő jellemző vonásokat tapasztaltam:

- szilárd önbizalommal rendelkeznek
- közösségi emberek, akik figyelmet fordítanak környezetükre
- mernek segítséget kérni társaiktól
- mégis erős az igényük, hogy másokat irányítsanak
- megragadnak minden eszközt, hogy képességeiket megmutassák
- a velük született vehemencia, agresszió esetenként mások rovására megy
- sarkalatos pont: a lelkiismeretesség és a gondoskodás, amit nagy mértékben hazulról hozott, a családi nevelés determinál, melyet igazán csak hosszú idő alatt lehet pozitív irányban befolyásolni
- egészséges mértékű a vállalkozó kedvük
- ugyanakkor a saját belső iránytűjük szerinti cselekvési mutatójuk magas
- magas exhibíció-szükséglettel rendelkeznek
- állandó készenlétben állnak egy esetleges „támadással" szemben
- szociálisan érzékenyek

Mivel értelmes, komoly, felelősségteljes embereknek ismertem meg őket már a teszt elvégzése előtt is, remélem, tanulmányaik befejeztével, a nagybetűs életbe való kilépésükkor megállják helyüket, és tapasztalataik csak gazdagítani fogják amúgy is színes egyéniségüket. Tanulóim emlékkönyvébe szoktam írni a következő Vörösmarty idézetet, de azt hiszem, hallgatóim számára is javasolhatom:

„Szólj, gondolj, tégy jót,
s minden szó, gondolat és tett
tiszta tükörként fog
visszamosolyogni Rád!"

ZÁRSZÓ

A szakirodalmak bőven kifejtik a pedagógus személyiségének értékmérőit, melyek közül az alábbiakban felsorolok – a teljesség igénye nélkül – néhányat. Szíves figyelmükbe ajánlom tanítójelöltjeim számára, hogy ezzel is összevethessék teszteredményeiket és formálják önismeretüket.

1. *Közösségi vonások:* nyitottság, segítőkészség, önzetlenség, felelősségvállalás, kudarctűrés, udvariasság, figyelmesség
2. *Értékorientáció:* mi hasznos, szép, ízléses, kulturális szokások, hagyományok tisztelete
3. *Igényszint:* A, társadalmi igény (velünk szemben és sajátunk a társadalom iránt), és B, egyéni igény (önmagunkkal szemben: munkában, önbecsülésben, viselkedésben)
4. *Aktivitás:* egyéni törekvések, motiváltság, szereplésvágy
5. *Önállóság:* döntésben, felelősség tettünkért, ellenállni a destruktív hatásoknak
6. *Fegyelmezettség:* szabályok, normák megtartása, önfegyelem
7. *Kreativitás:* alkotóerő, széles körű érdeklődés, fogékonyság az új iránt, rugalmasság, kritikusság, jó humorérzék
8. *Emberismeret:* jó megfigyelőképesség, átlátóképesség, reális ítélkezés, empátiás készség, élettapasztalat
9. *Reális önértékelés:* önismeret, reális énkép

Ezek a tulajdonságok megjelennek az egyetem képzési céljai között is a szakmai attitűdök és elsajátítandó kompetenciákon belül:

„A tanítói alapképzési szakon a hallgatók a szakmai attitűdök és magatartás terén rendelkezzenek:

- *Önismerettel, együttműködési készséggel, személyi felelősségérzettel, minőségtudattal, fejlett kommunikációs képességekkel;*
- *Társadalmi érzékenységgel, közösségi felelősségérzettel és feladatvállalással;*
- *A permanens művelődés igényével és képességével;*
- *Az egyetemes emberi és nemzeti értékekkel, az erkölcsi normák tiszteletével, az esztétikai értékek iránti fogékonysággal, környezettudatos magatartással;*
- *A fenntartható fejlődés igényelte felelősségérzettel;*
- *Egészséges életvitellel;*
- *Sikerorientáltsággal, ugyanakkor saját tevékenységük kritikus értékelésének képességével;*
- *A csoportban való munkavégzés, a kollegalitás és a hatékony munkaszervezés készségével;*
- *A másság elfogadásával, toleranciaképességgel...”*

FELHASZNÁLT IRODALOM

Atkinson, R.L. és mtsai: *Pszichológia.* Századvég, Bp. 1994.
Bartha Lajos: *Pszichológiai értelmező szótár.* Akadémiai Kiadó, Bp. 1981.
Bánki–Flamm: *Agyteszt.* Biográf Kiadó, 1996.
Cole, M.-Cole, S. R.: *Fejlődéslélektan,* Osiris Kiadó, Bp. 1997.
Deli István: *A gyakorlatvezetés pedagógiája.* CSVM TKF, Kaposvár 1994.
Harsányi I.: *Az ifjúkor.* Bp. 1979.
Kelemen László: *A pedagógiai pszichológia alapkérdései.* Tankönyvkiadó, Bp. 1973.
Kiss T.: *Az életkorok pszichológiája.* Gondolat Kiadó, Bp. 1978.
Kon, I. Sz.: *Az ifjúkor pszichológiája.* Tankönyvkiadó, Bp. 1979.
Kozéki Béla: *Önállóság, önfegyelem, autonómia.* In: *Pszichológia nevelőknek* c. sorozat. Tankönyvkiadó, Bp. 1963.
Vikár Gy.: *Az ifjúkor válságai.* Animula, Bp. 1999.

BORONKAI DÓRA

A differenciálás lehetőségei a szövegértés–szövegalkotás kompetenciaterületen

A DIFFERENCIÁLÁS FOGALMA

A fogalom latin eredetű, jelentése pedig olyan különbségtevés, mely a tanulók egyéni sajátosságait figyelembe véve a fejlesztés és a fejlődés lehetőségeit biztosítja az oktatásban. Ez a pedagógiai eljárás különböző szinteken érvényesülhet. Megvalósulhat az iskolarendszer szintjén, mely a kimagaslóan tehetséges és a mentális deficittel vagy szociális hátránnyal élő tanulók fejlesztését különböző iskolatípusokban végzi, s ehhez hasonló elkülönítésen alapulnak az egy adott iskolatípuson belül kialakított tagozatos, tehetséggondozó vagy korrekciós osztályok is (Báthory 1992). Ez a két forma mindig a kiemelten kezelt sajátosságokból adódó megkülönböztetésen alapul, s általában nem teszi lehetővé a tanulók más jellegű és egymástól eltérő sajátosságainak figyelembevételét. A differenciálás része lehet a mindennapi pedagógiai gyakorlatnak is, mely a heterogén összetételű osztályok minden tanulójára kiterjedő optimális fejlesztés biztosítására törekszik (M. Nádasi 1986), és bármely iskolatípusban vagy osztályban megvalósítható. Jelen dolgozatban a differenciálás ez utóbbi módjának lehetőségeiről lesz szó.

A DIFFERENCIÁLT TANULÁSSZERVEZÉS MÓDJAI

Az osztályon belüli differenciálás alapvető feltétele a tanulók olyan egyéni sajátosságainak megalapozott ismerete, mint az előzetes tudás, a motiváltság szintje és az önálló tanulási sajátosságok. Ezek függvényében választható meg a differenciált tanulásszervezés közvetlen vagy közvetett irányításon, ill. önálló tanulói döntéseken alapuló jellege. A differenciálás célja, hogy a pedagógus az elsajátítandó tananyag tartalmát és szerkezetét, valamint az oktatásban alkalmazott módszereket az egyes tanulók egyéni szükségleteihez igazítsa. A differenciált tanóra leggyakoribb szervezési módjai és munkaformái az egyéni, a páros és a csoportmunka alkalmazása, mely megvalósulhat szimultán módon is, hiszen egy adott tanórán ugyanabban az időpontban különböző tanulók dolgozhatnak párhuzamosan csoportmunka és egyéni munka, vagy egyéni munka és páros munka keretében is. A csoportmunka speciális típusa a differenciált rétegmunka, mely valójában csak a tervezés szintjén minősülhet csoportmunkának, hiszen az osztály egyes tanulói egymástól függetlenül, önállóan oldják meg ugyanazt a feladatot.

A DIFFERENCIÁLÁS SZEMPONTJAI

A tanítási órán többféle szempont is felhasználható a differenciálás megvalósításában (Kárpáti é.n.). A pedagógus differenciálhat a téma alapján[1], alakíthatja a tartalmat a gyermek

képzés és gyakorlat 4. évfolyam 2. szám 2006. DECEMBER

érdeklődése, előzetes tudása szerint. Az oktatás céljával igazodhat a gyermek tapasztalataihoz, ismereteihez, képességfejlődési szintjéhez[2], a munkaformákat[3] és módszereket[4], a szervezés és az irányítás módját[5], a munkavégzés tempóját és ütemét pedig egyaránt igazíthatja a gyermeki igényekhez. Megválaszthatja a közvetítés csatornáját, az információszerző tevékenység folyamatának felépítését[6], a nevelés stílusát[7], a segítségadás módját és az önállóság[8] optimális fokát is.

A DIFFERENCIÁLÁS FŐBB ELJÁRÁSAI ÉS MÓDSZEREI – A KOOPERATÍV TANULÁS

A differenciálás leghatékonyabb munkaformái a kooperatív tanulás (Kagan 2001), a projekt (Dewey 1976, Hortobágyi 1991 a, b) és a portfolió. Mindhárom eljárás kiválóan alkalmas a fenti kompetenciák fejlesztésére, a tanórai keret és a csoportmunka kiemelt szempontja miatt azonban a kooperatív tanulás alkalmazási lehetőségeivel érdemes részletesebben foglalkozni. A kooperatív tanulás olyan csoportmunka, melyben „a diákok párokban vagy kis csoportokban együttműködve közös problémát oldanak meg, közös témát kutatnak, vagy közös értelmezések alapján hoznak létre új gondolatokat, új kombinációkat." (Temple, Steel, Meredith 1988: 11). Elsődleges törekvése a tanulási célok megvalósulása érdekében működő közösségek kialakítása, az önálló ismeretszerzési, ismeretfeldolgozási, döntési és értékelő képesség kialakítása, fejlesztése. Emellett fontos célja, hogy a tanulók személyes tapasztalatokat szerezzenek az önálló tanulásról, és egyre tudatosabban irányítsák és ellenőrizzék saját tanulási és megértési folyamataikat. A kooperatív módszer nélkülözhetetlen eleme az aktív gondolkodás, az alkotó és sokoldalú együttműködés, mely elképzelhetetlen az empátia, a tolerancia és a szociális készségek kialakítása és fejlesztése nélkül (Vastagh 1996-99). Az említett kompetenciák fejlesztésén túl a csoportmunkában alkalmazott kooperatív eljárás kiválóan alkalmas a differenciálás hatékonyságának fokozására is.

A SZÖVEGÉRTÉS ÉS SZÖVEGALKOTÁS KOMPETENCIATERÜLET

Az anyanyelvi kompetencia (NAT 2003) összetevői közül a beszédkészség, a szóbeli és írásbeli szövegek alkotásának és megértésének képessége kiemelt terület, hiszen ez jelenti az adott szituációnak megfelelő nyelvhasználati képességet. Az anyanyelvi kompetencia szélesebb értelemben a kulturális kompetencia fogalmi keretében értelmezhető, mely olyan szövegértési és szövegalkotási folyamatokat jelöl, melyek a kulturált kommunikáció, a kritikai gondolkodás és a vitakultúra képességének elsajátításában nélkülözhetetlenek. A szövegértési és szövegalkotási kompetenciák lehetnek kifejezetten irodalmi jellegűek, az anyanyelvi kompetencia azonban nem szűkíthető le az irodalmi kommunikáció megismerésére. A kompetenciafejlesztésnek ezért olyan komplex szövegekkel kell dolgoznia, melyek megértése és megalkotása nem csupán a szépirodalmi, hanem az egyéb szövegtípusokba tartozó szövegekre is kiterjed. A szövegértési és szövegalkotási kompetencia differenciált fejlesztése minden olyan tantárgyban megvalósítható, ahol a tanulók irodalmi, történelmi, ismeretterjesztő vagy művészeti témájú, összefüggő szövegek feldolgozásával foglalkoznak.

A szövegértés szintjeit többféle szempontrendszer alapján is elkülöníthetjük. A nemzetközi szakirodalomban azt az ötfokú skálát alkalmazzák, mely az információk kiválasztását és az egyszerű kapcsolatok felismerését sorolja az első szintre. Az információk lokalizálása, a szöveg tartalma és a meglévő tudás összevetése a második, a kapcsolatok keresése és a szöveg rendezése a harmadik szinten áll. Ennél mélyebb tudást jelent a következtetések levonása és az értelmezés, valamint az ötödik szinten álló összehasonlítás, kritikai értékelés és a reflektálás képessége (Vári 2001, 2002, Vári 2003).

A hazai szakirodalomban is többféle lehetőséggel találkozhatunk. A Monitor-vizsgálat során elkülönült a felismerés, az egyszerű következtetés, az integrálás és a komplex háttérismeretek alkalmazásának képessége, a szövegértés tárgyának és szintjének függvényében pedig az interpretáló és a kritikai olvasás különböztethető meg (Horváth 2003). Egy másik felosztás szerint a szöveg megértése négy szintre differenciálódik (Adamikné 2002, 2003a, 2003b). A legegyszerűbb művelet a szó szerinti olvasás, az információk keresése; összpontosítás az információkra és azok visszakeresésére, a szövegben kifejezett fontos gondolatok megtalálása, kiválasztása, az olvasottak szó szerinti megértése. Ennél magasabb rendű az értelmező olvasás, a következtetések levonása, tehát a felszíni jelentésen túl a szöveg mélyére vonatkozó következtetések felismerése, a szöveg kohéziójának megértése, a megjelenő információk és az olvasás alatt aktiválódó gondolatok felhasználása az értelmezésben. Az interpretáló olvasás során az egyes szövegegységek befogadása a teljes szövegösszefüggésben történik. A bíráló, kritikai olvasás a szövegből levont bonyolult következtetések megalkotása és igazolása a világról való ismeretekre, előzetes tapasztalatokra vagy más ismeretforrásokra támaszkodva. A szöveg kritikus vizsgálata; a szerkezet, a nyelvhasználat, a szerzői nézőpont objektivitásának értékelése. A szövegegységek és a teljes szöveg értelmezése más szövegek kontextusában, a szöveg összevetése más kontextusokkal (Czachesz 2002). A megértés legmagasabb szintje az alkotó, kreatív olvasás, a szöveg továbbfejlesztése, a képzelőerő, a fantázia működtetése, az elképzelt tartalmak szóbeli vagy írásbeli megfogalmazása.

A differenciálás típusai a szövegértés és szövegalkotás fejlesztésében

A differenciált oktatásnak sokféle lehetősége ismert a szövegértés és a szövegalkotás fejlesztésében. Az alábbi módszertani áttekintés célja, hogy példák segítségével bemutassa azokat a legfontosabb területeket, melyekben a differenciálás hatékonyan segítheti a szövegértési és szövegalkotási kompetencia fejlesztését is. A legalapvetőbb differenciálási szempontok (1) az olvasás szintjei szerinti differenciálás, valamint (2) a csoportok képességei és az egyéni képességek alapján kialakított (3) szerepek szerint történő differenciálás. Az osztályozásban fontos szerepet kaphatnak (4) a minőségi tényezők, melyek ugyanannak a célnak különböző nehézségű megvalósítását szolgálják, és az olyan (5) mennyiségi szempontok, mint az alkotott szövegek hosszúsága, a megoldandó feladatok száma, és a tanári vagy egyéb segítségadás mértéke. Ezek közül a legfontosabb differenciálási lehetőségeket egy kompetenciafejlesztő programcsomag[9] ismeretterjesztő szövegeihez készített feladatai illusztrálják.

(1) Az olvasási szintek szerinti differenciálás

A szó szerinti olvasás szintje az információk keresését, a fogalmak magyarázatát, vagyis az olvasottak szó szerinti megértését jelenti, mely a szöveg megértésének kiindulópontja. A fogalmak értelmezése alkalmas feladat a gyengébb, a kritikai olvasást fejlesztő nyitott mondatok készítése és kiegészítése pedig a jobb képességű tanulók szövegértésének fejlesztésére (Boronkai 2006).

Feladat 1.

A szöveg általad kiválasztott kulcsfogalmaiból készíts fogalomkártyát, melynek egyik oldalán a fogalom, másik oldalán a meghatározás szerepel!

A szélességi körök a földgömbön tényleges körök, a térképen egyenes vonalak. A leghosszabb, a kiinduló szélességi kör az Egyenlítő. Ez a 0. szélességi kör északi és déli irányban 90-90 fokra, egy északi és egy déli félgömbre osztja a földgömböt. Az északi és a déli sarkpont a 90. szélességi kör, amely valójában már csak egy pont. A szélességi körök iránya nyugat-keleti, egymással párhuzamosan futnak. Az Egyenlítőtől északra az északi szélesség körei húzódnak, jelölésük: é. sz. A déli félgömbön találhatók a déli szélességi körök, jelölésük: d. sz. A szélességi körök azt mutatják meg, hogy egy adott hely milyen irányba és hány fok távolságra van az Egyenlítőhöz viszonyítva. (Gébert Imre)

Feladat 2.

Fogalmazz párodnak nyitott mondatokat a bekezdés szövegével kapcsolatban, majd próbáljátok befejezni egymás mondatait! Utána ellenőrizd a megoldásokat!

Pl. Az Egyenlítőt más néven kiinduló szélességi körnek hívjuk, [mert ez a leghosszabb szélességi kör, és innen számozzuk észak-déli irányban a többit.]

A szélességi körök segítenek a tájékozódásban, [mert megmutatják, hogy egy adott hely milyen irányba és hány fok távolságra van az Egyenlítőhöz viszonyítva.]

(2) A csoportok képességei szerinti differenciálás

Homogén csoportok esetén alkalmazható módszer, melyben ugyanazt a célt hasonló típusú, de különböző nehézségű feladatok segítségével érjük el (Boronkai 2006). Mindegyik csoport a képességeinek megfelelő nehézségű feladatot kapja.

Feladat 3.

Keresd ki az egyes bekezdések kulcsszavait, kifejezéseit!

Feladat 4.

Keresd ki a szövegből a bekezdések legfontosabb mondatát (tételmondatát)!

Feladat 5.

Fogalmazd meg a bekezdések tartalmát tömören vagy címszerűen!

Dohányzáskor egyetlen cigaretta elégetése során kb. 2 liter füst keletkezik, s ugyanakkor 250–300 ml tömény füstöt szív be szervezetébe a dohányos. A füst legfontosabb összetevői: a nikotin, a kátrányanyagok és a szén-monoxid. Ezek az anyagok a szervezetbe épülve visszafordíthatatlan folyamatokat indítanak el. Hazánk világelső a tüdőrákban elhunytak számát tekintve, s rohamosan emelkedik a szájüregi daganatokban meghaltak száma is. Bizonyított, hogy évi 28000 ember halála a dohányzással függ össze. Az erős dohányosok közt egyre gyakoribb a szív-és érrendszeri megbetegedés, a gégerák, a magas vérnyomás és a szívinfarktus. A terhesség idején is dohányzó nők születendő gyermeke már az anyaméhben károsodik.

A leszokás nem könnyű, ezért rá sem szabadna szokni! A rossz, sárga elszínesedett fogak, a szürke arc, a rossz szájszag, a bőr színének változása mind a dohányzás következményei. A droghoz hasonlóan a

leszokás idején itt is elvonási tünetek jelentkeznek. Ma már különféle szerek, sőt terápiás kezelések is léteznek a leszokni vágyók segítésére.
Hazánkban a nem dohányzók védelmére törvény is született, amelyet 2006 januárjától szigorítani fognak. A bölcsődékben, óvodákban, kórházakban várhatóan még a kijelölt dohányzóhelyeket is megszüntetik, a többi intézményben a dolgozókra bízzák, hogy az intézményen belüli kijelölt dohányzóhely megmaradhat-e. Sajnálatos tény, hogy a nem dohányzó, de a dohányfüstöt belélegző emberek közt egyre több a fulladásos, allergiás panaszokkal orvoshoz fordulók száma. (Gébert Imre)

(3) A szerepek szerinti differenciálás

Heterogén összetételű csoportok esetében jól alkalmazható a szerepek szerinti differenciálás, mivel minden tanulónak megvannak azok a területei, amelyeken jobban teljesít, míg más típusú tevékenységben elmarad társai mögött. Ez a módszer egyaránt lehetőséget teremt arra, hogy mindenki sikerélményhez jusson a saját feladatában, és tanuljon a másik szerepéből is. A módszer elsősorban a kutatómunkára épülő írásbeli és a vitán vagy eszmecserén alapuló szóbeli szövegalkotásban alkalmazható. Az alább feladatban az egészséges táplálkozásról szóló szöveg feldolgozása során a kiosztott szerepeknek megfelelően mindenki szabadon kérdezhet, kifejtheti véleményét, vitát kezdeményezhet, vagyis részt vehet a csoportos megbeszélésben (Boronkai 2006).

Feladat 6.
Tervezd meg társaiddal a következő szituációt, majd készüljetek fel a vita előadására! A munkában mindenki a szerepkörének megfelelően vegyen részt!
szituáció: a szülői munkaközösség tagjai ellenzik, hogy az iskola szomszédságában egy gyorsétterem nyissanak, mert nem akarják, hogy gyermekeik oda járjanak ebédelni
vitázó felek: a szülők képviselői és az étteremlánc tulajdonosai

1. táblázat: Szereplehetőségek az „irodalmi körök" módszer alapján (Pethőné Nagy 2005)

Idézetkereső	megtalálni a szövegben azokat a részleteket, amelyeket a csoport hangosan szeretne hallani, vagy amelyek érvként szolgálhatnak a későbbi vitában
Nyomozó	háttér-információkat keres és nyújt minden, a szöveghez kapcsolódó témában
Kérdésfeltevő	olyan kérdéseket állít össze, amelyeket a csoport megtárgyalhat, vagy amelyeket ő maga szeretne másokkal megbeszélni
Szókereső	érdekes, ismeretlen, rejtélyes, fontos vagy új szavakra hívja fel a csoport figyelmét
Illusztrátor	képeket rajzol a legfontosabb adatokról, tényekről és a rajzokat megvitatja a többiekkel
Jegyző	rövid feljegyzéseket készít a csoport munkájáról, a megbeszélés fontosabb gondolatairól vagy a vitában elhangzó érvekről
Hírnök	beszámol az egész osztálynak arról, hogy mi minden történt a csoportban
Küldönc	elmehet más csoportokhoz vagy a tanárhoz, hogy a felmerülő kérdéseket tisztázza, véleményt cseréljen

(4) A minőség szerinti differenciálás

A minőség szerinti differenciálásra a hasonló típusú, de különböző nehézségű feladatok is alkalmasak. A szöveg feldolgozása során ugyanazt a célt többféle módon is elérhetjük a tanulók képességeihez igazodva. Ezt alkalmazhatjuk a tanítási óra mindhárom fázisában, a ráhangolódásban kérhetjük a cím önálló megfogalmazását vagy kiválasztását megadott lehetőségek közül, a szövegfeldolgozás során feladhatjuk az ok-okozati vagy sorrendi összefüggések

megkeresését egy bekezdésen belül vagy az egész szövegben, a reflektálásban pedig alkalmazhatjuk a vázlatkészítés különböző módjait. A minőség szerinti differenciálás leggyakoribb módjait a 2. táblázat tartalmazza, melyek közül az utolsó három típust mintafeladatok is szemléltetik (Boronkai 2005, 2006).

2. TÁBLÁZAT: A MINŐSÉG SZERINTI DIFFERENCIÁLÁS MÓDJAI

Könnyebb	*Nehezebb*
cím kiválasztása megadott lehetőségek közül	címadás
állítások igazságtartalmának megítélése, esetleg kijavítása a szövegből kikeresett mondattal	állítások igazságtartalmának megítélése és kijavítása saját fogalmazással
tételmondat megkeresése és aláhúzása	a bekezdés tételmondatának megfogalmazása
ok–okozati összefüggések keresése mondatok, tagmondatok között	ok-okozati, sorrendi összefüggések keresése bekezdések között
meghatározások kiegészítése	meghatározások készítése
vázlatkészítés fürtábrával	decimális vázlat készítése

Példák a minőség szerinti differenciálás alkalmazására:

Ok-okozati, sorrendi összefüggések keresése mondatok és bekezdések között

Feladat 7.

Keresd ki az alábbi mondatok olyan szavait, melyek az előző mondatban már említett információra vonatkoznak! Határozd meg azt is, hogy melyik említett szóra utalnak!

„Földbeni szára a tönk, amelyen a hagymalevelek és a buroklevelek vannak. A hagymalevelek vastagok, húsosak, nedvdúsak, fehér színűek. Ezek raktározzák a tápanyagot."

utaló eszközök: [amelyen, ezek] amire vonatkoznak: [tönk, hagymalevelek]

Feladat 8.

„Vak kéz" – az alábbi szövegrész bekezdései nem az eredeti sorrendben vannak a szövegben. Fogalmazd meg a bekezdések tartalmát tömören vagy címszerűen! Ezeket egymás mellé írva állapítsd meg a bekezdések helyes sorrendjét!

Számtalan baleset adódik az ittas vezetésből, amelyek nagy része halállal végződik, és sok esetben a vétlen fél halálával. Az alkoholista többször tettlegesen is bántalmazza családját, és a család jövedelmének jó része is az alkoholra megy el. Ebből is látszik, hogy igen súlyos társadalmi problémáról van szó. Kis mennyiségben látszólag kellemes hatást fejt ki az alkohol; csökkentheti a szorongást, oldja a gátlásokat. Rendszeres fogyasztása viszont függőséget okoz, akár a kábítószer. Ilyen esetben már a kis mennyiség elfogyasztása is lerészegedést eredményez.

Mindennek súlyos következményei vannak: idegrendszeri, szív-és érrendszeri betegségek, vese- és májkárosodás. Sajnálatosan évről évre nő az alkoholisták száma a nők és a tizenéves gyerekek körében is.

Az, aki tisztában van helyzetével, ezen változtatni is akar, elvonókúrán vehet részt. Csoportterápiás foglalkozásokon a családsegítő szolgálatok bevonásával léphetnek a leszokás útjára, sajnos többkevesebb sikerrel, hiszen igen nagy a visszaesők száma. (Gébert Imre)

Klasszikus meghatározások kiegészítése és készítése

Feladat 9.

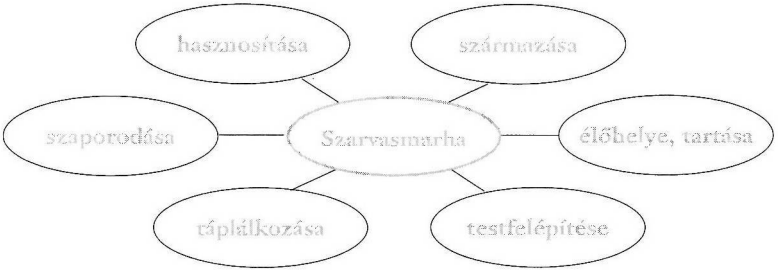
Egészítsd ki a klasszikus meghatározásokat a fölérendelt fogalommal és a megkülönböztető jeggyel!

A kiotói jegyzőkönyv olyan [dokumentum] (fölérendelt fogalom), mely [meghatározza az egyes országok szén-dioxid kibocsátását] (megkülönböztető jegy).

Feladat 10.
Készíts klasszikus meghatározást a Golf-áramlás fogalmához!
[A Golf-áramlás] (meghatározandó fogalom) [olyan természeti jelenség] (fölérendelt fogalom) [mely napjainkban jelentősen változik] (megkülönböztető jegy).

Vázlat készítése fürtábrával és decimális módszerrel

Feladat 11.
Készíts fürtábrát a szöveg alapján a szarvasmarháról tanultak összefoglalásáról!



Feladat 12.
Készíts decimális vázlatot a szarvasmarháról az állatok jellemzésekor tanult séma (algoritmus) felhasználásával!

1. A szarvasmarha származása, eredete
2. A szarvasmarha élőhelyének fő jellemzői
3. Testfelépítése:
3.1. fej
3.2. nyak
3.3. törzs
3.4. farok
3.5. végtagok
4. Táplálkozása:
4.1. fogazat
4.2. emésztés
5. Szaporodása
6. Felhasználása
7. Betegségei

A DIFFERENCIÁLT OKTATÁS PROBLÉMÁI

A differenciálás mindennapi gyakorlati elterjedését objektív és szubjektív körülmények egyaránt gátolják. A pedagógusok véleménye szerint a legfőbb probléma, hogy kevés idő áll rendelkezésre nemcsak a gyerekek megismerésére, hanem az oktatási tartalmak önálló feldolgozására is. Ezen kívül gondot jelent, hogy nincs elég, az önálló, differenciált elsajátítást segítő taneszköz, és hiányoznak az alapos szintfelméréshez elengedhetetlen mérőeszközök is. A pedagógus részéről egy differenciált tanóra előkészítése és a kooperatív tanulási forma bevezetése, majd gördülékeny alkalmazása a hagyományos óraszervezéshez képest jóval több felkészülési időt igényel, ezért a differenciálás és az ebben alkalmazható kooperatív eljárások széleskörű elterjedésében a pedagógiai és az oktatáspolitikai szemléletváltás is elengedhetetlen tényező.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Adamikné J. A. 2002. *Anyanyelvi nevelés az abc-től az érettségiig.* Trezor. Bp. 118-120.

Adamikné J. A. 2003a. *A szövegértő olvasás fejlesztése.* In: *Csak az ember olvas.* Tinta. Bp. 95-101.

Adamikné J. A. 2003b. *A szövegértő olvasásról.* In: *Csak az ember olvas.* Tinta. Bp. 154-167.

Bárdossy I. – Dudás M. – Pethőné N. Cs.- Priskinné R. E. 2002. *A kritikai gondolkodás fejlesztése – az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Tanulási segédlet pedagógusok és pedagógusjelöltek számára a saját élményű tanuláshoz.* PTE, Pécs.

Báthory Z. 1992. *Tanulók, iskolák – különbségek.* OKKER, Bp.

Boronkai D. 2005. *Szövegértési és szövegalkotási modulok az Ember a természetben műveltségterület tanításához az 5. évfolyam számára. Tanári kézikönyv és tanulói munkafüzet.* NFT HEFOP 3.1.1. Központi program. SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht. Bp. 1-110.

Boronkai D. 2006. *Szövegértési és szövegalkotási modulok az Ember a természetben műveltségterület tanításához a 6. évfolyam számára. Tanári kézikönyv és tanulói munkafüzet.* NFT HEFOP 3.1.1. Központi program. SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht. Bp.

Cs. Czachesz E. 2002. *A műfajok és a kontextus szerepe a szövegmegértésben és a jelentéskonstrukcióban.* Iskolakultúra. 9. 43-52.

Dewey, J. 1976. *A nevelés jellege és folyamata.* Tankönyvkiadó, Bp.

Horváth Zs. 2003. *A szövegértés mint koherenciaképző a tanításban és a tanulásban. Testvéri tantárgyak.* KÁOKSZI. Bp.

M. Nádasi M. 1986. *Egységesség és differenciáltság a tanítási órán.* Bp.

Hortobágyi Katalin (szerk.) 1991a. *Projekt kézikönyv.* IFA-OKI. Bp.

Hortobágyi Katalin 1991b. *A projekt-módszer.* Iskolakultúra, 5. sz. 66-67.

Kagan, S. 2001. Kooperatív tanulás. Önkonet Kft., Bp.

Kárpáti Andrea: *Differenciálás a nevelés szemszögéből.* ELTE TTK Multimédiapedagógia és Oktatástechnológia Központ. http://edutech.elte.hu/multiped/ped_09/ped_09.pdf

Pethőné N. Cs. 2005. *Módszertani kézikönyv.* Korona Kiadó, Bp.

Temple, C. – Steel, J. – Meredith, K. 1988. *Az együttműködésen alapuló tanulás. A kritikai gondolkodás fejlesztése olvasással és írással projekt,* V. tankönyv, kézirat, 1988.

Vári P. (szerk.) 2003. *PISA-vizsgálat.* Műszaki Kiadó. Bp.

Vári P. – Bánfi I. – Felvégi E. – Krolopp J. – Rózsa Cs. – Szalay B. 2001. *A PISA 2000 vizsgálatról.* Új Pedagógiai Szemle. 50. évf. 12. sz. 31-43.

Vári P. – Bánfi I. – Felvégi E. – Krolopp J. – Rózsa Cs. – Szalay B. 2002. *Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról.* Új Pedagógiai Szemle. 51. évf. 1. sz. 38-65.

Vastagh Z. (szerk.) 1996-1999. *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában I-II-III-IV.* JPTE, Pécs.

JEGYZETEK

1 mennyiség, részletezettség, minőség, a már meglévő tapasztalat, az érdeklődés irányultsága

2 a feladatok szintje, más eszközök bevonása, egyszerűbb vagy bonyolultabb problémák felvetése

3 egyéni vagy páros, csoport, frontális

4 beszélgetés, megbeszélés, elbeszélés, bemutatás, szemléltetés, magyarázat

5 direkt, indirekt, nyitott vagy zárt forma

6 auditív, vizuális, audio-vizuális, kinesztetikus, komplex, interaktív, tárgyi, síkbeli, makett, manipulatív, kísérleti, szimbólumok, technikai eszközök

7 demokratikus, ráhagyó, diktatórikus, szeretetteljes, családias, elfogadó

8 önállóan, segítve, magyarázva, utánozva, bemutatva, megmutatva, együtt végzéssel, hivatkozással

9 *Kompetencia alapú programcsomagok. Szövegértés – szövegalkotás kompetenciaterület.* NFT HEFOP 3.1.1. SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Bp. 2004-2007.

JÓZSEF ISTVÁN

A pedagógusok szakmai személyiségének újszerű fejlesztési lehetősége: a szupervízió

Napjainkban egyre több pedagógus panaszkodik arról, hogy a mindennapi munka során gyorsan „elhasználódnak". Sok a megoldhatatlan, vagy annak látszó probléma, ugyanakkor kevés az igazán hatékony, adekvát megoldás, melyek segítségével sikerélménye lehet a problémák kezelésében. A szupervízió egyike lehet azon eszközöknek, amelyek lehetőséget nyújthatnak a szakmai személyiség karbantartására és hatékony fejlesztésére.

A szupervízió a szakmai interakció és a szakmai személyiség konfliktusaira reflektáló személyes tanulási folyamat, amely a munkahelyi mindennapok és az intézmény speciális problémakonstellációit egy különleges megbeszélési helyzetben, szisztematikusan világítja be. Ezzel a folyamattal segíti a mélyebb megértést és a feldolgozást. A szakmai interakciókból gyakran fakadnak egyedül kezelhetetlen problémák és konfliktusok, ezek megoldására jelent a szupervízió tanulást, fejlődést, személyes hatékonyságnövekedést egy olyan folyamat keretében, amely szerződésen alapul, s a saját szakmai tapasztalatokból indul ki, és mindig oda csatol vissza. A szupervízió lényegi eleme az önreflexió, a szupervizor reflektív jelenléte.

A szupervízió folyamatjellegű. Egyrészt folyamatos együttműködésen, együttgondolkodáson alapul, másrészt az esetek feldolgozása is az eset folyamatára, előzményeire és következményeire utal. Ez azért fontos, mert a gyakorlati életben, bár részesei vagyunk bizonyos folyamatoknak, azoknak csupán a végeredményével szembesülünk, és sokszor nem ismerjük fel, valójában milyen úton értük el az eredményt.

A szupervízió célja, hogy a szupervizáltak megismerhessék a folyamatban saját kendőzetlen szerepüket, erényeiket, hibáikat, saját belső lehetőségeiket, segít nekik eszközt adni, végrehajtani a szükséges korrektív kognitív és érzelmi lépéseket.

A szupervizor mindig „kívülről jövő", elfogulatlan szakember, aki nem tagja az adott tantestületnek, sőt nem fontos az sem, hogy jártas legyen a közoktatás útvesztőiben.

A SZUPERVÍZIÓ MŰVELETI KOMPETENCIÁJA

A szupervízió sok módszert befogadott és integrált, de nincsen általánosan elfogadott módszere. A szakmát nem ismerők, vagy megkérdőjelezők ezt az eklekticizmust támadják, ugyanakkor a szakma képviselői bátran vállalják. Minden, ami az önreflektivitást segíti, hozzájárulhat ahhoz, hogy a szupervízió résztvevői a velük történő dolgokat képesek legyenek egy külső pontról is szemlélni.

A reflektivitás, a reflektív jelenlét azt jelenti, hogy folyamatosan tudatosításra kerülnek a megismerés során keletkezett előfeltevések, vakfoltok, korlátok. Olyan nyitott helyzetek keletkeznek, amelyekben újabb és újabb jelentéstartalmak válnak megragadhatóbbakká.

A szupervíziós munkafolyamatban pl. egy tantestület valódi problémamegoldó csoporttá válhat, amelyben minden csoporttag megkapja a maximális támogatást ahhoz, hogy optimális hatékonysággal dolgozva, saját működését is megvizsgálva vegyen részt egy probléma feltáró folyamatban.

Ez a helyzet más, mint a megszokott autokratív megközelítés, vagy a direkt tanácsadói magatartás, amelyekben behatárolódik a résztvevők tevékenységi köre. Az előzőekben a jelenlévők passzivitásra vannak kényszerítve, míg a szupervízióban a reflektív jelenlét következtében a résztvevők számára lehetővé válik az érzelmek és indulatok átélése, feldolgozása.

A SZUPERVIZOR SZEMÉLYE

A laikusok gyakran értetlenül állnak az előtt a kijelentés előtt, hogy a szupervizornak nem kell feltétlenül ismernie a terepet, ahol dolgozni fog, tehát nem kell a terep szakmai végzettségével rendelkeznie, sem pedig az onnan származó személyes működési tapasztalattal. Hogyan lehet akkor hatékony? Hogyan segítheti a folyamatban résztvevőket? A szupervizor személyénél fontos, hogy „mindig kívülről jön", tehát nem lehet tagja a szupervízióban részt vevő munkahelyi közösségnek, dolgozhat más területen is, mint a szupervizáltak, de megfelelő terepkompetenciával kell rendelkeznie. Ez azt jelenti, hogy értse és átlássa az adott szakmai terep sajátosságait, működési dinamikáját.

A szupervizor lényegi eleme a reflektív jelenlét, legfőbb módszertani eszköze a reflektív kérdés.

Aki szupervízió vezetésére vállalkozik, magas önismereti készségekkel kell rendelkeznie, képesnek kell lennie saját érzéseinek, pszichés működésének kezelésére. A megfelelő személyiségen kívül szakszerű tudást és gazdag módszerbeli eszköztárat is bírnia kell. A szupervizor igyekszik elfogulatlan lenni, nem minősít, nem ítélkezik, nem domináns és nem ad tanácsokat, megoldásokat. Az elakadásokban sem konkrét tanácsokat osztogat, hanem a megértés, a belátás és az önreflexió fejlesztésével segíti a szupervizáltakat.

A szupervízióban a szupervizált nem kerül függőségbe a szakértővel, hanem arra kap lehetőséget, hogy számba vegye erőtartalékait, és viszonyíthassa azokat a még elsajátítandó ismeretekhez és képességekhez.

A SZUPERVÍZIÓ FORMÁI

A szupervíziót általában szervezetek és képzések keretében végzik. Tárgya a saját szakmai munka önreflexiójának megtanulása, ezzel egy olyan eszköz elsajátítása, amely segíti a saját szakmai munka folyamatos jobbítását és a szakmai kompetencia fejlesztését.

Több formában is végezhető:

- egyéni szupervízió,
- csoportos szupervízió,
- team szupervízió,
- coaching,
- szervezeti szupervízió és
- kollegális konzultáció: „intervízió"

A pedagógiai terepen az egyéni, a csoport és a team szupervíziót célszerű alkalmazni.
Az egyéni szupervízióban a szupervizor és a szupervizált négyszemközti munkafolyamatban valósítja meg a szakmai személyiségfejlesztést. A csoportos szupervízión olyan munkaformát értünk, amikor a szupervízióban részt vevő pedagógus a munkahelyétől távol, egy szervezett, de egymás számára idegenekből álló csoport tagja. A team szupervízió a tantestületben, vagy a tantestületeken belüli, együtt dolgozó munkacsoportok számára szervezhető.

SZUPERVÍZIÓS ESETEK

Az érdemi munka a szupervizor és a szupervizált között zajlik, ebben a kontextusban az eset mindig az a konkrét történet, amelyből építkezhet, és ahová visszacsatolhat a szupervízió itt és most-jában zajló élményszintű tapasztalati tanulás.
Az eset szólhat a pedagógus munkájáról (oktatás, tanár-diák, tanár-szülő kapcsolatok stb...), de előkerülhetnek bonyolult kollegális együttműködési kapcsolatok is, megjelenhetnek a hierarchia hatalmi viszonyai, vagy a szakmai közélet. Tehát a szupervízióban eset lehet minden, ami a pedagógust a szakmai kontextusában foglalkoztatja, megérinti.
A szupervízió során gyakori jelenség, hogy a kezdetekben felszínes problémákat jelenítenek meg az esethozók, később, amikor a szupervizor és a szupervizáltak között kialakul a kölcsönös elfogadás és bizalom, előkerülnek a kollégák közötti konfliktusok, időben távolodva pedig a hatalom témája, a főnök-beosztott kapcsolat problémái.
A szupervízió témái lehetnek:
– diákokkal, szülőkkel való kapcsolat,
– saját szakmai működésmód átlátása,
– keretek, határok, kompetenciák tisztázása és tartása,
– értékszemlélet, előítéletek és ezek hatásai,
– kiégés (burnout) felismerése, megelőzése,
– tantestületen, nevelőtestületen belüli kapcsolatok átlátása és a velük való bánni tudás,
– intézményen belüli és kívüli együttműködések (szakmai csoporttal),
– saját egzisztenciális problémák a munkavégzés kontextusában.
A nemzetközi szupervíziós egyesületek tevékenysége következtében, valamint a szervezetek kooperatív munkaformáinak támogatása iránti növekvő igény eredményeként mára a szupervízió bevonult a szervezetek világába. Hazánkban a szupervízió része a szociális szakma továbbképzési módszereinek, és az egészségügyben is egyre szélesebb körben alkalmazzák. A pedagógusok körében a szupervízió egyelőre nem elterjedt, bár kultúrája már beköltözött az iskolaszervezet falai köré. A többség azonban soha nem hallott róla, nem ismeri ezt a módszert.

Felhasznált irodalom

Bagdy Emőke, Wiesner Erzsébet: *A szakmai személyiségfejlesztéssel szembeni elvárások és kritériumok* in.: *Minősített képzések, minőségi programok.* NCSSZI kiadványa, Debrecen, 2003. (szerk.: Dió Zoltán)
Bagdy Emőke, Wiesner Erzsébet (szerk.): *Szupervízió. Egyén–csoport–szervezet. Supervísio Hungarica.* PrintX kiadó, Budapest, 2005.
Bakó Tihamér: *„Töréspontok mentén". Fejezetek a szupervíziós munkából.* Animula, Budapest, 1999.

TÓTH ISTVÁNNÉ

Reális helyzetkép a pedagógusjelöltek nyelvi alkalmasságáról – 2006

A **Képzés és Gyakorlat** szerkesztőségének felkérése elébement annak az érlelődő gondolatból fakadó elhatározásnak, hogy beszélni kellene a témáról.

A felhívás a következőket tartalmazta:
Szakmai körökben, a szaksajtóban is egyre több szó esik a felsőoktatási intézményekbe jelentkezők alkalmasságának kérdéseiről. A 2006/2007-es tanévre jelentkezők esetében az alkalmasság megvizsgálásának igényét még fokozza is a bolognai rendszerre való áttérés. A tanítóképzők (általában a pedagógusképzők) e tekintetben történelmi mércével mérhető tapasztalattal rendelkeznek, hiszen a felsőfokú képzés bevezetése óta a pályára való alkalmasság vizsgálatának hagyományai és jól kidolgozott módszerei vannak.
Ami azonban napjainkban hangsúlyozott szempontként kezelhető a pedagógusképzésben (így a tanítóképzésben is) a jelentkezők nyelvi és beszédkultúrája (ha tetszik: kommunikációs képessége), és a jelentkezők között felfedezhető beszédhibások (raccsolás, pöszeség, hadarás stb.) számának gyarapodása.
Az idei nyelvi (beszéd-) alkalmassági vizsgákon célszerű lenne a jelentkezőket az előbbi szempontok, illetve ezeket szakmailag precízebb metodikával megtoldva, céltudatosan megfigyelni. A KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT őszi számában helyt adnánk egy e tekintetben hiteles adatokra épülő elemző és értékelő tanulmánynak. Ennek értelmét abban látjuk, hogy konkrét populáción végzett és célirányos tájékozódás alapján válaszoljunk arra: felületes véleményekről (netán előítéletekről) van-e szó, vagy valóban baj van az általános és középfokú képzésben a nyelvi kultúra, a nyelvi készségek, képességek fejlesztésével.
A beszédalkalmassági felvételiben részt vevő kollégákkal tehát a szokásosnál is jobban figyeltünk. A pedagógiai kar (volt tanítóképző főiskola) a többi intézményt évekkel megelőzően kezdte a fenti terület vizsgálatát. Bár adataink az idei tanév két alkalmassági vizsgálatát tükrözik, az előző évek tapasztalati anyaga is beépült.

A felvételizők beszédét tartalmi és formai szempontból figyeltük:

1. A SPONTÁN BESZÉD, a bemutatkozás során a mondatalkotás pontossága, a kifejezésmód választékossága, a szövegalkotás logikája az alapvetően vizsgálandó terület, de a jelölt magabiztossága, önértékelő képessége, előadásmódja, egyéniségének nyíltsága, érdeklődési területei is feltérképezhetőek.
Problémaként fogalmaztuk meg:
Nem tudják, mit kellene tartalmazni a bemutatkozásnak (a néven kívül). Kérdésekre várnak, egy kérdés – egy válasz formájában. A mondatalkotás nehézkes, sok a szóismétlés, hosszú szünetek tagolják a mondanivalót (ha van).

Az idei szint: Érdekes, színes beszédet a jelöltek 10–12%-ától hallottunk. A formai követelményeket is kielégítőt 8–wwww10%-uktól. A többség a fentebb felsorolt problémákat mutatta.
5–6%-uknak szinte nem is volt önmagával kapcsolatos mondanivalója (mit mondjak még? mást nem is tudok mondani).

2. A FELOLVASÁSra néma olvasással készülhettek. Szempontokat is kaptak, mire figyeljenek különösen:
– szöveghűség, írásjelek, szövegfoltok;
– mondatfajták hangsúlyai, dallama, szünetek;
– hangerő, hangszín, ritmus (váltások is);
– magán- és mássalhangzók időtartama, mássalhangzó-torlódások, egymásra hatások.
Kiemelten:
– az élőbeszédnek megfelelő mutatók mellett előadói képességükre vagyunk kíváncsiak.
A szövegek többfélék: szépirodalom, esszé, szakszöveg.
Megállapítások:
• Kevés jelölt olvas hibátlanul, a szövegben kihagyások, betoldások (betű, szótag), mást olvasás, a toldalék megváltoztatása, többszöri újrakezdés egyaránt előfordult.
• A mondatközi, mondatvégi írásjelek gyakran figyelmen kívül maradtak (kijelentés, kérdés, felkiáltás, óhaj, kívánság, de a felsorolások is). A szóhangsúlyok, a mondatok fő- és mellékhangsúlyai rossz helyre kerültek, még gyakrabban elmaradtak – mindent hangsúlytalan egyformasággal olvastak. Két, három szó után indokolatlan szünettel tördelték a szöveget, különösen ha hosszabb, esetleg nehezebben olvasható szó következett. A szöveget nem értelmezik, ezért nem tudják értelemszerűen tagolni. A többség a logikai hangsúlyt nem ismeri, nem alkalmazza.
• A középhangerő normál használata a jelöltek felére jellemző, de a hangerő-változásokkal csak csekély százalékuk élt. A kellemes hangszínű, jó orgánummal bíró jelölt ritka. A párbeszédeknél a hangszínváltást csak kevesen használták. A beszédritmus sokféle, bár a két szélső pólus, a leppegő és a pattogó nem fordul elő gyakran, a két pólus között sokféle változattal találkozunk.
• A magán- és mássalhangzók időtartamát beidegződések, a tájnyelvi ejtés is befolyásolja. Gyakori a Dunántúlon jellemzőnek tekinthető rövid magánhangzós ejtés, ha az írott forma hosszú is (*szivesen, szines, irigy, szür*, ...). A mássalhangzóknál is csak kicsit jobb a helyzet, mindkét irányban hat a szokás (*szallag, szöllő, pappir, nállunk, de kelemes, álomás, tetes*...). A mássalhangzó torlódásoknál nem ritka a betűejtés (*tudjuk, tudta, értjük, menjen*, ...)
Az olvasástechnika gyenge szintje minden 7-10. jelöltre jellemző. Néhány példa: *Filatorigát* helyett Filitori (háromszor egymás után), *Antoine de Saint-Exupery* elolvashatatlannak bizonyult, *Rác-pácegres* többszöri nekifutásra sikerült, *ánégyzetszerbénégyzet*... reménytelen belekeveredés, *tevehajcsár* helyett *tevehajtás*, *csemete* helyett *csemege*, *beleesett* helyett *belesett*.
A felvételizők egytizedére jellemző a gyors, hadaró beszéd, olvasásuk is hasonlóan gyorsabb a kívánatosnál. A gyorsaságból fakadóan is megváltoznak az időtartamok, elvesznek a hangsúlyok, felborul a ritmus, eltűnnek az írásjelek.

3. A beszédalkalmassági vizsga a TAP szakra jelentkezőknél kiegészül BESZÉDTECHNIKAI TESZTtel is. Ezt személyre szabott módon választjuk ki, ha egy-egy speciális hangcsoportnál merül fel képzési probléma. Tanítójelölteknél is alkalmaztam hasonló módon. Ha nem merült fel ilyen, egy-egy, minden hangra kiterjedő, szósort olvastak fel. A beszédhibák súlyos formáit elvétve tapasztaltuk. Kisebb, egy-egy hangképzési hiba a jelöltek 8–10%-ára jellemző: leginkább a raccsolás volt 1–2%, a selypítés, pöszeség a gyakoribb (s, sz, z, zs, c, cs). Inkább hangtorzításként észlelhető, kevésbé hanghelyettesítés formájában. Nem teljesen tiszta hangképzés egy-két hangcsoportnál szintén 8-10% arányban fordult elő.
A TAP szakon, különösen a logopédiát választóknál ez utóbbi is kizáró ok.
Feltűnően sok az utóbbi 2–3 évben, az idén is, az olyan jelentkező, aki fogszabályzót hord. Feltételezhető, hogy gyermekkorban (amikor ez célszerűbb lett volna) nem hívták fel rá a figyelmet, nem tartották fontosnak, így 16–20 évesen került kezelésre. Ezekben az esetekben nem tudjuk biztosan megállapítani, hogy a torz hangképzést a foghiba, egyéb szervi ok, vagy a fogszabályozó okozza. Pusztán a fogszabályozó jelenléte nem kizáró ok.

4. A MEMORITEREK is súlyos problémát jelentenek. A jelöltek közül csak minden 20. mond el könnyedén egy-egy kedvenc verset, minden 5–10. némi gondolkodás után egy-egy kötelezően megtanulandó vers 1–2 versszakát. Idén is előfordult, hogy a Himnusz, a Szózat, a Nemzeti dal első versszakába is belesült a fiatal(!)

5. A KOMMUNIKÁCIÓS KÉPESSÉGekről, a viselkedés- és magatartás jellemzőiről is szót kell ejtenünk.
Nem ritka az udvariatlanul köszönő: Jó napot! Viszlát! formát használó. Még feltűnőbb, hogy előfordul nem köszönő is. Szó nélkül bejön a terembe, esetleg elfogadja a felvételiztető köszönését. Egy részük nem tudja, hogy illik megköszönni a lapot, az útmutatót.
Beszélgetésnél az önözés, illetve a Tanárnő, Tanár Úr megszólítás helyett gyakori a magázás: Maga meg tudná mondani...(?!)
Az igényes nyelvhasználatban elvárható, legyen szíves, legyen kedves, kérem szépen, tessék szíves lenni, elég ritka.
Nem jellemző, de előfordul, nem az alkalomhoz illő öltözék, panyókára vetett kabát, hanyag testtartással álló, ülő, a padra könyökölő jelölt is.
Nem kelt jó hatást, hogy néhány százalékuk, rejtélyes okból négy- vagy nyolcrét hajtja a felvételi vizsga lapját (?!)
Nem mindenkiben tudatosult, hogy a szemébe nézek annak, akivel beszélek, akihez beszélek (felvételin is), nem szólalok meg, amikor a jelölt-társam beszél, felveszem és nem odébb rúgom a leesett írószert, a mobiltelefont kikapcsolom.

ÖSSZEGEZVE

minden kritériumnak kifogástalanul megfeleltek:	12%
apróbb hiányosságokkal:	16%
többé-kevésbé:	44%
sokat kellene faragni rajtuk:	20%
nem alkalmasak:	8%

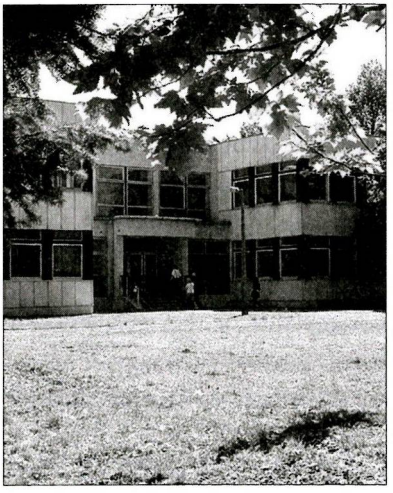
A beszéd formai oldaláról:	
szépen, pontosan artikuláló:	25%
megfelelő hangképzésű:	32%
alig észlelhető hangképzési hibákkal:	23%
jól észlelhető artikulációs hibákkal (fogszabályozósok is):	15%
torz hangképzéssel:	5%
A beszéd tartalmi oldaláról:	
választékosan, összefüggően beszélő:	12%
értelmesen, összefüggően válaszoló:	22%
nehézkesen fogalmazó:	20%
akadozva, kérdésekre várva:	35%
szinte szószinten megnyilatkozó:	11%

Nem feladatom visszafele mutogatni, de miután kollégáim megbízásából én végeztem el az idei összegezést, néhány megállapítás szükségszerű:

- Az alsó- és középfokú intézményekből időben lehetne logopédushoz, beszédjavító központba irányítani azokat a tanulókat, akiknek ilyen problémái vannak.
- Több szóbeli megnyilatkozásra, szövegalkotásra kellene szorítani az iskolásokat, feleletválasztásos, aláhúzásos, bekarikázós tesztek helyett.
- Az ajánlott olvasmányok ismeretét (elolvasását) meg kellene követelni. Sok memoritert kellene el- és felmondatni (verset, prózát), hiszen ez jelentősen javítja a szókincset, a kifejezőképességet.
- A kommunikáció és illem alapvető nyelvi és nem nyelvi formáit beidegződéssé kellene fejleszteni.

JÓZSEF ISTVÁN –
NAGY SÁNDORNÉ

Integrált oktatás a nagyberki Szász Endre Általános Iskolában

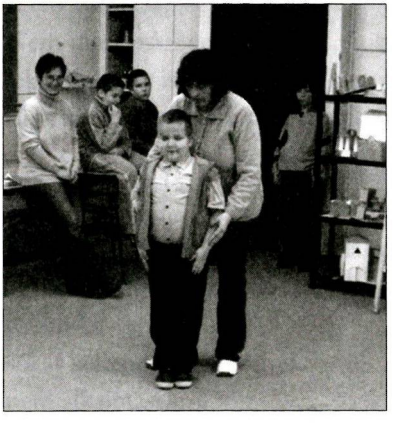


A Nagyberkiben működő általános iskola két város között található, közel azonos távolságra. Kaposvártól kb. 20 km-re, Dombóvártól 17 km-re. A községben lakók többsége ebbe a két városba jár dolgozni, de mivel kevés szülő viszi magával a gyermekét a városi iskolákba, az oktatási intézmény létszáma az utolsó két évben nem változott jelentősen.

Az 1972-ben alapított intézmény a Kaposvári kistérség harmadik legnagyobb községi iskolája, ahova 9 településről járnak a tanulók. Az iskolát 5 település önkormányzata (Nagyberki, Mosdós, Csoma, Szabadi és Kercseliget) mint intézményirányító társulás tartja fenn, Nagyberki Önkormányzat gesztorságával.

Az iskola többcélú intézményként az alábbi szervezeti egységekből áll:

- Napközi Otthonos Általános Iskola 8 évfolyammal
- Napközi Otthonos Óvoda Kercseligeten, Mosdóson, Nagyberkiben
- Alapfokú Művészetoktatási Intézmény (néptánc, társastánc, színjátszás, képzőművészet, zene tanszakokon)



Az alapító okirat alapján az iskola a testi, enyhe értelmi és beszédfogyatékosok integrált oktatását is felvállalta, mely tevékenységet a 2004/2005-ös tanévben kezdte meg. A váltás nem ment egyszerűen, meg kellett nyerni a szülőket és a pedagógusokat, módosítani kellett az intézmény nevelésfilozófiáját és értékrendjét. Elő kellett teremteni a személyi és tárgyi feltételeket, valamint meg kellett honosítani új tanítási-tanulási eljárásokat és módszereket.

1. AZ INTEGRÁLT NEVELÉS SZERVEZETI FORMÁI

- osztálykeret
- csoportfoglalkozás
- egyéni foglalkozás
- fejlesztő napközi

Az integráltan oktatott tanulók osztályközösségek tagjai, akik délelőtt együtt tanulnak az osztály többi tanulójával. A tanórai munkán túl, heti rendszerességgel szakemberek, egyéni és csoportos foglalkozás keretében foglalkoznak velük, fogyatékosságuknak megfelelően.
A fejlesztő napközi a tanulásban akadályozott tanulók számára szerveződik, melyben gyógypedagógus vezetésével, több évfolyam összevonásával folyik a szakmai munka. A napközi órarendi beosztás alapján általános képességeket fejleszt. Délután 13–16 óráig tanulnak a gyerekek, előtte és utána mindenki a saját napközis csoportjában dolgozik.

1.1 Fejlesztő napközi órarendje:

Időpont	*Fejlesztési terület*	*Fejlesztési cél*
13.00-13.30	Nagymozgás	Harmonikus, pontos mozgás
13.30-14.00	Finommozgás	Grafomotorium
14.00-15.00	Kognitív képességek:	A tanulási folyamat megkönnyítése, absztrahálás, strukturálás, transzferálás, kombinálás, érzékelés és észlelés, figyelem, megfigyelés, emlékezés
15.00-15.30	Kommunikáció: verbális és nonverbális	Tiszta, érthető, kifejező, választékos beszéd.
15.30-16.00	Orientációs képesség	Sikeres tájékozódás időben és térben.

2. AZ INTEGRÁLT NEVELÉS ÉS OKTATÁS FELTÉTELEI AZ ISKOLÁBAN

Az integrációban objektív és szubjektív tényezők játszanak közre.

2.1. Objektív tényezők

Objektív feltételek közé soroljuk azokat az eszközöket, berendezéseket, felszereléseket, melyeket a törvényi előírásoknak megfelelően az intézménynek be kell szereznie. Az osztályok nagysága ugyancsak az objektív feltételekhez tartozik, fontos tehát ideálisan kialakítani a létszámokat.
Az iskolában integrált oktatásban részesül egy mozgássérült, egy vak, egy beszédfogyatékos és öt tanulásban akadályozott tanuló. A szakmai munkát a *Budapesti Vakok Intézete* és a kaposvári *Bárczi Gusztáv Módszertani Központ* segíti.

2.2. Szubjektív tényezők

Az integráció sikeressége az objektív tényezőkön túl a szubjektív tényezőktől is nagymértékben függ.

képzés és gyakorlat 4. évfolyam 2. szám 2006. DECEMBER

Az iskolánkban igyekeznek a tanulók életét úgy szervezni, hogy segítse a mozgáskorlátozott és a vak tanulók beilleszkedését a közösségbe. A tanulók közötti együttműködés ilyen formája az egészséges gyermekek személyiségfejlődésére is kedvező hatással van, az integráció tehát nem csak a rászorultaknak hasznos.

A szubjektív tényezőkhöz tartozik a pedagógusok szakértelme, attitűdje, segítőkészsége, kreativitása is. Az iskola pedagógusai nincsenek könnyű helyzetben, hiszen tanulmányaik során nem tanultak az integrációról, ez számukra is újdonság. Valamivel könnyebb helyzetben vannak azok a pedagógusok, akik jártasak a differenciálás pedagógiájában, hiszen ez az alappillére az inklúzív nevelésnek. Az inklúzív nevelés bevezetése nem volt könnyű. A pedagógusokon kívül meg kellett nyerni a szülőket és az osztálytársakat. El kellett fogadtatni, hogy nem lehet minden tanulótól egyformán követelni.

2.3 Szakemberek együttműködése

- Helyi pedagógusok: osztálytanító,
  gyógypedagógus,
  informatika tanár,
  logopédus (vállalkozói szerződés alapján),
  pszichológus (vállalkozói szerződés alapján)
- Utazó pedagógusok: Bárczy Iskolából: tiflopedagógus,
  gyógytestnevelő,
  gyógytornász,
  Vakok Iskolájából: mozgástréner

Az oktatási és nevelési folyamatban részt vevő kollégák folyamatosan konzultálnak egymással, és a külső szakemberek is rendszeres konzultációt biztosítanak. A fejlesztő team vezetője a gyógypedagógus, akinek feladata a fejlesztés koordinálása.

Az együttműködés formái:

- havi rendszeres konzultáció, megbeszélés az érintettekkel,
- egyéni segítségnyújtás,
- szakirodalom figyelemmel kísérése,
- fejlesztési tervek megbeszélés,
- mérés, diagnosztizálás.

3. AZ EGYÜTTNEVELÉS HATÁSA A TANULÓI CSOPORTOKRA

Az integrált oktatási program hatására a következő területeken várható minőségi javulás:

1. Egészségnevelés, mentálhigiéné
   - testi deformitások csökkenése,
   - pszichés sérülések megelőzése, javulása.

2. Közösségi nevelés:
   - másság elfogadása

3. Kapcsolatok minőségi javulása:
   · diák–diák között,
   · diák–felnőtt között

Az integrált nevelés célja, a benne résztvevő tanulók közösségi érzésének növelése, a pozitív énkép és a helyes értékrend kialakítása.

A fényképeken a következők láthatók:

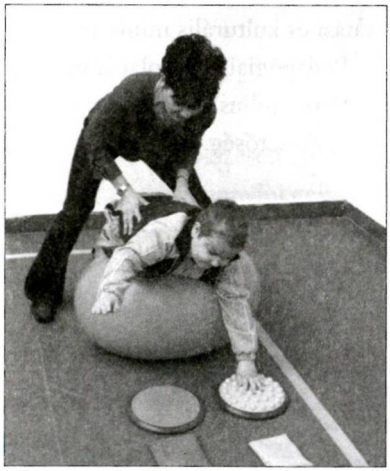
A NAGYBERKI ISKOLA FŐBEJÁRATA

V. J. VAK KISGYERMEK TIFLOPEDAGÓGUSSAL

G. G. MOZGÁSSÉRÜLT TANULÓNK FARSANGI JELMEZE

V. J. VAK KISGYERMEK GYÓGYTORNÁSSZAL

V. J. VAK KISGYERMEK FARSANGI JELENETE AZ OSZTÁLYÁVAL



ÚJ FŐIGAZGATÓ A PEDAGÓGIAI KAR ÉLÉN

Prof. dr. Molnár Lászlót nevezte ki az oktatási és kulturális miniszter a Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Karának főigazgatójává. A Pécsi Egyetem volt tanára 2006. július 1-jétől tölti be tisztét. Tevékenységéhez sok sikert kíván a szerkesztőség.

A 2006/2007-ES TANÉV KEZDETE

Második éve már, hogy az érettségi eredmények, valamint a tanulók egyéb teljesítményeire adott többlet pontok alapján lehetett felvételt nyerni egy-egy főiskolai szakra. Néhány szak esetében ezeken felül bizonyos alkalmassági vizsgálatokon is jól kellett teljesíteni a jelentkezőnek.

Az érettségi, alkalmassági vizsgákon elért eredmények, és az egyéb módon megszerzett pontok alapján az illetékes minisztérium, az Országos Felvételi Iroda és a felsőoktatási intézmények képviselői együttesen állapították meg a felvételi ponthatárokat, és a felvehető hallgatók létszámát.

Mindezek alapján a Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Karára a 2006/2007. tanévre felvett hallgatói létszám szakok szerint a következőképpen alakult:

Nappali tagozaton:

Andragógia (BA) 41 fő
Gyógypedagógia (BA) 36 fő
Informatikus könyvtáros (BA) 29 fő
Óvodapedagógus (BA) 23 fő
Tanító (BA) 84 fő
Ifjúságsegítő (FSZ) 21 fő
Idegenforgalmi szakmenedzser (FSZ) 39 fő
FELVÉTELT NYERT ÖSSZESEN 273 FŐ

Levelező tagozaton

Andragógia (BA) 43 fő
Gyógypedagógia (BA) 110 fő
Informatikus könyvtáros (BA) 24 fő
Óvodapedagógus (BA) 23 fő
Tanító (BA) 19 fő
Idegenforgalmi szakmenedzser (FSZ) 12 fő
FELVÉTELT NYERT ÖSSZESEN 231 FŐ

Összesen ebben a tanévben a karon 504 fő kezdte meg tanulmányait. Valamennyiüknek sok sikert kívánunk a felsőoktatási tanulmányaikhoz.

HALLGATÓVÁ FOGADOM...

KÖZTÁRSASÁGI ÖSZTÖNDÍJAT ADOMÁNYOZOTT a 2006/2007-es tanévben az oktatási és kulturális miniszter, kiváló tanulmányi eredménye elismeréseként a Pedagógiai Kar alábbi hallgatói számára:

Szedmák Zsófia – tanító szak, IV. évfolyam

Csonka István – tanító–hitoktató szak, III. évfolyam

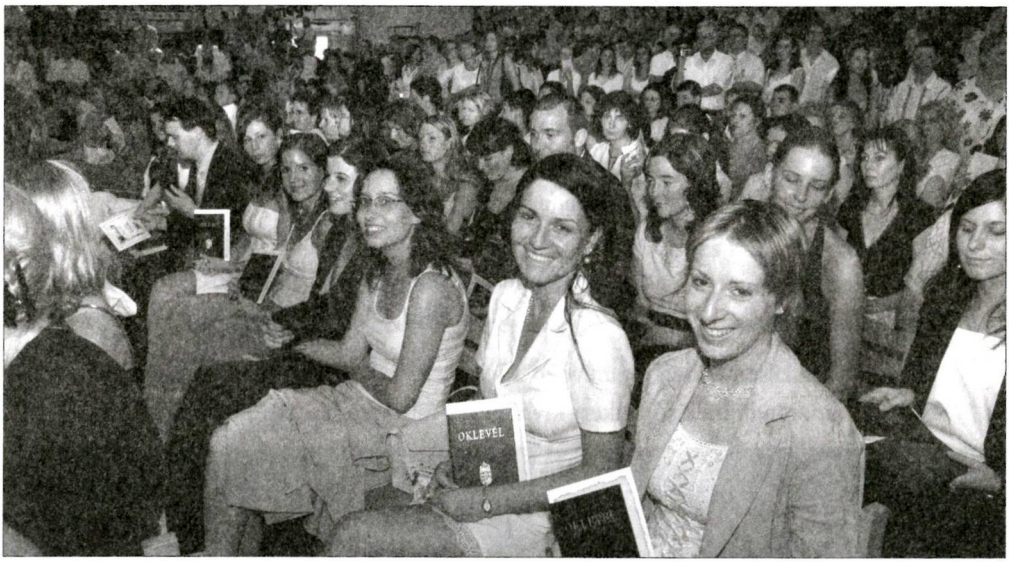
Gergó Viktória – tanító szak, III. évfolyam

Heisz Andrea – tanító szak, III. évfolyam

Wilhelm Bernadett – tanító szak, IV. évfolyam

Kovács Anikó – tanító szak, II. évfolyam

Baracsi Katalin – gyógypedagógia–tanító szak, III. évfolyam



OKLEVELES TANÍTÓK – TANÉVZÁRÁS

Szerzőink • Ambrus Péterné szaktanácsadó, szakértő, Kaposvár • Boronkai Dóra főiskolai adjunktus, Szekszárd • Dr. Deli István nyugalmazott főiskolai tanár, Kaposvár • Dr. József István PhD főiskolai docens, Kaposvár • Kis Jenőné dr. Kenesei Éva főiskolai docens, Kaposvár • Nagy Sándorné általános iskolai tanító, Nagyberki • Szabóné Gondos Piroska főiskolai docens, Kaposvár • Tóth Istvánné főiskolai adjunktus, Kaposvár •